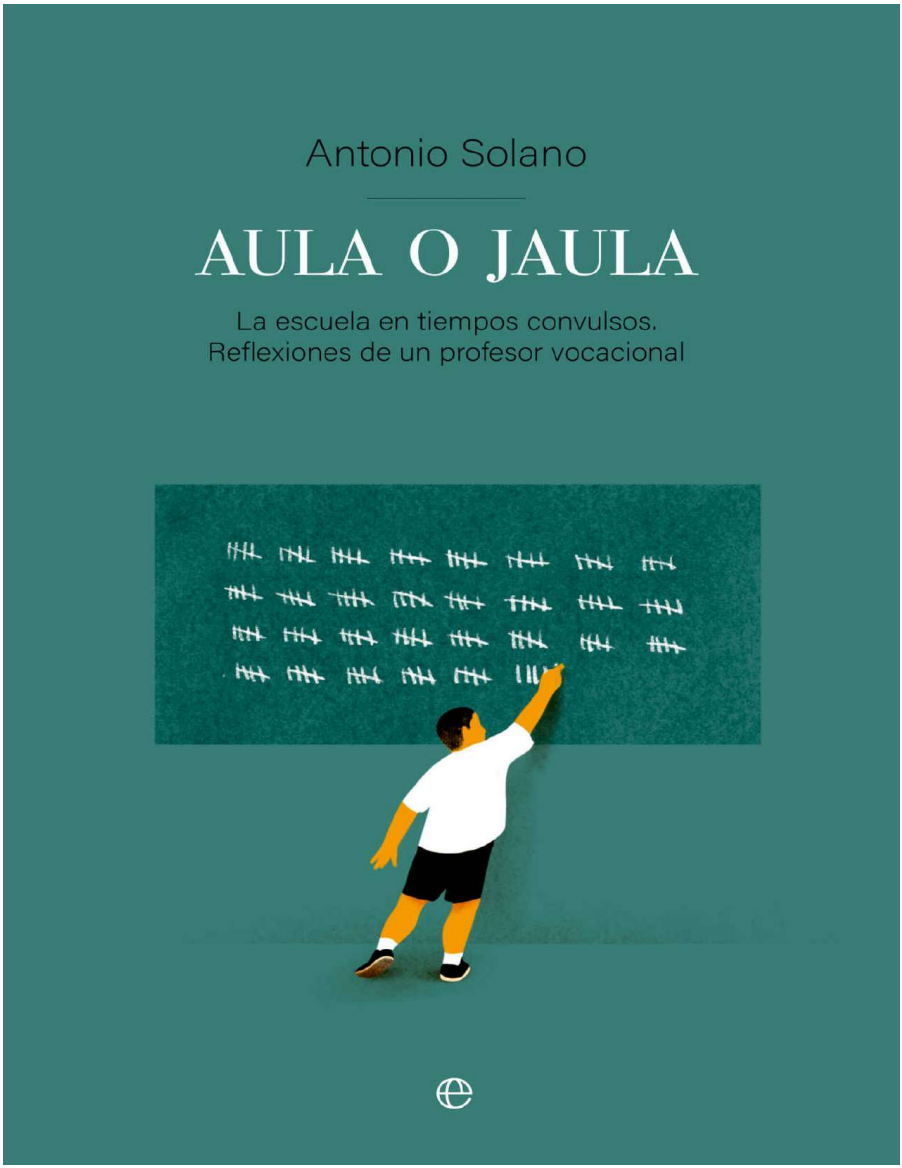
Antonio Solano

AULA O JAULA

La escuela en tiempos convulsos.
Reflexiones de un profesor vocacional



A mis padres, que me ayudaron a aprender.

A mis hijas, que me ayudaron a enseñar.

A quienes están cerca de mí, que me ayudaron a ser mejor persona.

Prólogo

HILOS Y LABERINTOS

No es fácil adentrarse en el laberinto educativo. Por mucho que nos empeñemos en encontrar la salida —e incluso haya quienes se afanan en vendérnosla—, no existe hilo de Ariadna tan certero como para guiarnos de manera inequívoca al éxito que ansiamos encontrar.

Un éxito que deberíamos entender siempre como sinónimo de inclusión, una de las grandes metas de cualquier docente y destino protagonista de este libro. Porque el verdadero éxito tiene poco que ver con baremos externos, índices tramposos y pruebas realizadas según estándares que a menudo obvian la realidad socioeconómica y cultural de cada centro educativo, ignorando tanto su contexto como el hecho de que el crecimiento intelectual y personal de nuestro alumnado ha de ser siempre nuestro objetivo esencial y prioritario.

Nuestra labor consiste en ofrecerles los instrumentos necesarios para que puedan construir su voz y cimentar su futuro, permitiéndoles ser quienes aspiran y trabajando día a día para que los centros escolares sean lugares seguros a salvo de la violencia —racista, machista, homotransfóbica, capacitista o de cualquier otra índole— que, por desgracia, sigue viva fuera de esos muros. Discursos de odio que, con demasiada frecuencia, también se infiltran en nuestras aulas metamorfoseados en el minotauro del *bullying*, ese infierno cotidiano del acoso al que toda la comunidad debe hacer frente con la misma entrega y unión con la que los Argonautas, también presentes en este libro, confiaron en Jasón para hacerse con el codiciado vellocino.

Que Toni Solano, excelente profesor, director y divulgador, haya escogido un hilo mitológico para tejer su ensayo es una de las muchas acertadas decisiones que llenan estas páginas. Porque, como bien sabe su autor, algo de titánico hay en la tarea educativa, en la que, cuando la travesía hasta Ítaca se complica —y lo hace muy a menudo— cuesta no perder la fe en la posibilidad de albergar futuros mejores a través de las materias que impartimos, en las que sus temarios conviven con las urgencias que pone ante nuestra mirada el día a día.

Cualquiera que haya trabajado en un aula sabe que, entre ecuaciones, ejes cronológicos y sintagmas, siempre se acaba imponiendo la vida, con todas sus luces y sus sombras, y lo hace, además, en etapas tan esenciales en nuestra formación como la infancia y la adolescencia, esas edades en las que nuestras y nuestros estudiantes requieren todo nuestro esfuerzo y compromiso, no solo para identificar (con suerte)

ese predicativo que se les vuelve esquivo, sino, sobre todo, para afrontar los retos que implica el crecimiento y la madurez.

Podríamos caer en la soberbia de Ícaro y pretender que tenemos todas las respuestas, pero como eso acabará derritiendo la cera de nuestras alas y dando con nuestras expectativas en el fondo del mar, resulta más sensato asumir que la de educar no es una tarea sencilla ni que admita respuestas únicas y simplificadoras. Por eso, porque necesitamos sumar visiones y perspectivas, voces como las de Toni Solano son tan necesarias.

En mi caso, tuve la suerte de conocerlo en redes a través del llamado

«claustro virtual» y pronto se convirtió en uno de mis referentes gracias a su experiencia, a su constante autocrítica y a su mirada siempre empática y atenta a la realidad del centro en el que trabaja. Hace ya unos cuantos años que no ejerzo como docente —la literatura me exigió abandonar la tiza—, pero sigo aprendiendo de él con la misma vehemencia, pues su lucha a favor de la inclusión, la diversidad y la visibilidad han sido, para mí y para muchos más miembros de la comunidad docente, una auténtica inspiración que nos ha alentado a luchar por que nuestras aulas fueran espacios tan libres y felices como los que él nos anima a construir.

Soy consciente de que esa felicidad —la de aprender, la de superar obstáculos, la de crecer a nivel intelectual y personal— puede sonar utópica y tan imposible de conseguir como cualquiera de los trabajos de Hércules, pero no es un territorio irreal, sino una frontera alcanzable en más momentos de los que, quienes sean ajenos a las aulas, imaginan. Una isla de

Naxos a la que se arriba en situaciones tan cotidianas como esas graduaciones donde alumnado, profesorado y familias nos damos cuenta de todo lo que hemos compartido y de los momentos que nos han llevado allí.

O en esos días en que una alumna o un alumno supera una dificultad y toma conciencia de su triunfo gracias a la ayuda del resto de la clase y del claustro. O en cada uno de esos momentos donde, a pesar de la burocracia asfixiante y los eternos cambios de leyes educativas —tan esquivas como las manzanas de Tántalo—, recordamos por qué amamos nuestro trabajo gracias al comentario de cualquiera de esos adolescentes y niños con los que convivimos cinco días a la semana durante tantos meses y a quienes solo queremos ayudar a que encuentren su camino en ese otro laberinto que es el de su presente.

En este libro se habla de esas luchas, de la preparación que exige enfrentarse a ese reto y, sobre todo, de la responsabilidad conjunta que tenemos como sociedad para que el éxito educativo sea posible. No nos encontraremos ante una lectura complaciente, porque Toni no renuncia tampoco aquí a su autoexigencia: al revés, su amena y lúcida prosa trata de contagiarnos esas mismas ganas de analizar, de comparar, de no resignarnos. Desde su amplia experiencia, podría haberse conformado con escribir un libro con supuestas recetas y grandes axiomas. O hasta haber buscado un comprensible desahogo, tras tantas guerras inútiles en redes sociales sostenidas por quienes, creyéndose en posesión de una verdad única e indiscutible, prefieren el ruido al diálogo. Pero Toni, como el humanista y educador que es, como ese pedagogo que dice no ser y, sin embargo, siempre será, no nos da lecciones con verdades confortables y digeribles, sino que nos pregunta, nos interpela y nos invita a sumarnos a su ejercicio de reflexión para decidir qué educación queremos y necesitamos.

Y nos recuerda que de esa decisión, del hilo que escojamos para salir del laberinto, dependerá el destino al que lleguemos.

Porque si ese hilo nos permite llegar a todos los rincones sin que nadie se quede atrás, el Minotauro no tendrá más remedio que asumir su derrota mientras huimos y emprendemos un vuelo que, ojalá, acabe mucho mejor que el de Ícaro. Pero si nos conformamos con un hilo que solo alcance a quienes podrían salir del taimado invento de Dédalo sin nuestra ayuda, el Minotauro seguirá reteniendo como prisioneros a quienes deberíamos haber sido capaces de ayudar. Y en ese caso, por duro que nos resulte asumirlo, le habremos fallado a la Ariadna que nos habíamos prometido haber sido.

De esas derrotas también habla este libro. De reformas y mejoras necesarias que aún no llegan. De reivindicaciones justas. De la importancia de trabajar en equipo. De la necesidad de una escucha activa. De la colaboración entre centros y familias. O de la urgencia de romper mitos y prejuicios para acabar con visiones catastrofistas que vaticinan futuros apocalípticos y olvidan datos tan contundentes —y esperanzadores— como que los mayores índices de lectura se hallan en la población entre ocho y dieciséis años. O como el hecho de que la mirada de nuestra adolescencia es cada día más consciente y crítica en temas tan importantes como el feminismo, la visibilidad LGTBI+, la lucha contra el racismo o la ecología.

Podemos obviar todo eso y seguir prediciendo horizontes oscuros, pero entonces estaríamos ignorando todo lo conseguido y despreciando ese otro hilo que, en este caso más al modo de Penélope

que de Ariadna, hemos logrado tejer hasta hoy.

No es este un libro de certezas, sino de interrogantes necesarios. Un ensayo que ofrecerá un abrazo cómplice a quienes ya estén educando. Que será un estímulo para quien quiera dedicarse a ello. Y que arrojará algo de luz y, por qué no, de esperanza a quien, pese a no trabajar en el ámbito escolar, también quiera aportar su propia madeja de hilo para salir del laberinto.

Toni no nos promete que sea fácil lograrlo, pero si sumamos fuerzas con docentes tan comprometidos y honestos como él, quizá sí logremos hacerlo.

NANDO LÓPEZ

Introducción

ULISES DESORIENTADO

Quién soy y qué hago aquí.

La tierra, Ulises, siempre está lejos, y el mar es en demasía ancho y profundo, y las estrellas, a las que conoces y nombras y por las que sabes el norte, se esconden tras las negras nubes o las pierdes en la niebla.

ÁLVARO CUNQUEIRO, *Las mocedades de Ulises*

¿Cómo sería Ulises de pequeño? ¿Intuyó en algún momento su destino?

¿Se portaba bien en el colegio? Conocemos con detalle a los héroes, a los genios, a los famosos, pero nos cuesta imaginarlos de niños discutiendo por un lápiz o empujándose para subir a un columpio. Sin embargo, es probable que sea en esa infancia cuando se forjan las grandes ilusiones y cuando se esbozan los caminos que nos definirán como personas y como miembros de una sociedad en la que tendremos que trabajar, relacionarnos, triunfar, fracasar o pasar desapercibidos, que a menudo es lo más sensato. Y en esa infancia juega la Escuela un papel fundamental, porque colmó buena parte de nuestro tiempo y aportó la mayor fuente de intercambios sociales.

Cuando hablo de Escuela, así con mayúsculas, me refiero a esa institución pública que abarca todas las etapas obligatorias. Es la Escuela que garantiza saberes básicos para todos. Aunque en este libro me centraré en la etapa de secundaria (especialmente la ESO), muchas de las reflexiones se extienden al sistema educativo en general. La Escuela en mayúsculas es la Escuela que recordamos, la que nos hubiera gustado tener, la que soñamos para nuestros hijos o nietos, la que queremos como docentes. Todos hemos tenido experiencias memorables en ella, memorables para bien y para mal: llantos desconsolados y risas inagotables. La Escuela es esa institución diseñada para que los niños se integren con éxito en el mundo, para que aprendan lo justo y necesario para llegar bien pertrechados a la edad adulta.

La Escuela es el gran mecanismo del mundo civilizado para garantizar el progreso, para convertirnos en sociedades mejores… o eso debería ser.

Pero, para los niños, la Escuela no tiene unos fines tan excelsos. Para

los niños es diversión, amistades, aprendizaje, curiosidad… o eso debería ser.

La Escuela es el mundo para ellos. Un mundo que puede ser el paraíso o el infierno. Un mundo del que algunos quieren escapar, un mundo que a otros les gustaría conservar para siempre. Por eso hay un momento en el que los niños, o quizá las niñas con mayor intensidad —según demuestran las estadísticas del oficio docente—, manifiestan su deseo de ser maestras, de perpetuar con ello en sus vidas adultas esa enorme satisfacción que supone disfrutar y aprender. Si la Escuela es esa fábrica de sueños e ilusiones, qué mejor manera de vivir en el futuro que haciendo soñar a otros que vengan detrás. Pero, a medida que aprendemos más de ese mundo, a medida que las distracciones se desvinculan del aula, ese anhelo se va perdiendo y resulta cada vez más extraño encontrar a un adolescente que manifieste alguna intención de convertirse en docente. ¿Se perdieron las ilusiones por el camino? ¿Se rompió la imagen del maestro o maestra como forjador/a de sueños? ¿Se agotó la curiosidad de tanto usarla? ¿Habría sido Ulises quien fue si se hubiera pasado toda su infancia coloreando los mismos mapas del Mediterráneo?

Y la Escuela va dejando escapar los sueños e ilusiones infantiles Me encantaría haber tenido a Ulises como compañero de mesa en el colegio. Seguro que hubiésemos esbozado mapas de países imaginarios a todas horas y hubiésemos derrotado a decenas de seres portentosos.

Probablemente, a la hora del patio, hubiésemos copiado los deberes de alguien para no perdernos ni un momento de nuestras batallas épicas. Es probable que nos hubiesen castigado más de una vez por no parar quietos o por reírnos sin motivo aparente. Ojalá una infancia mítica junto a Ulises, ojalá un papel secundario en la epopeya; en lugar de eso, ningún héroe se forjó en mi clase, porque estudié en un colegio nacional, en un barrio de clase humilde, en el que casi nadie aspiraba a convertirse en leyenda, como no fuese robando un Seat 124. La mayor parte de mis compañeros abandonaron los estudios al acabar la EGB, los que la acabaron. No creo que llegásemos al instituto ni una tercera parte de la clase; el resto se

colocaron como aprendices en talleres o en pequeños negocios familiares.

Si hubo algún héroe, solo lo fue entre los tablones de una fábrica de muebles o entre los secadores de una peluquería.

Mi paso por la Escuela, por tanto, tuvo poco de mítico. Sin embargo,

reconozco que, con todas sus carencias, aquellos colegios hacían lo que podían por satisfacer nuestra curiosidad. Hay que tener en cuenta que solo había un canal y medio de televisión y no existía internet, de modo que únicamente la Escuela y la biblioteca de barrio eran fuentes de información accesibles para los niños. Eso y la poca o mucha cultura que uno tuviese en casa, claro. De este modo, si en el colegio se mencionaba algo que espoleaba la curiosidad, por la tarde la biblioteca podía colmar el ansia de saber más. Era un sistema imperfecto, que solo garantizaba el éxito a quienes cumplían algunos requisitos: a) no tener graves dificultades de aprendizaje; b) tener «de fábrica» un interés por aprender más; c) disponer de tiempo y recursos para seguir aprendiendo. Cumplir con todos ellos hizo fácil mi paso por el colegio y me llevó a seguir estudiando, pero pude comprobar bien pronto que muchos se iban quedando en el camino de manera injusta por no tener tanta «suerte». Hasta bastantes años más tarde no fui consciente de ese azar, de esa conjunción de astros que facilitaba el ascenso académico y quizá, si seguía la racha, el ascenso social. Hasta muchos años más tarde no comprendí que, de manera taimada y silenciosa, el sistema iba seleccionando a los mejores con un filtro injusto desde sus orígenes, una selección que operaba en el sector pobre del sistema, porque por arriba no se aplicaba el filtro, como también pude comprobar más tarde, y como cualquiera puede constatar viendo estadísticas e investigaciones sobre brecha educativa y social.

Me gustaría afirmar que fue a partir de aquellos años de relativo éxito escolar cuando se forjó mi vocación docente, pero no sería cierto. Entonces solo quería ser maquinista de trenes, que también me parecía una profesión de héroes. Manejar los mandos de una locomotora atravesando la noche…

No era el anhelo de surcar los mares sin puntos de referencia, pero se le parecía un poco: era como el sueño del primo pobre de Ulises, y con eso me conformaba.

De este modo, luché durante bastante tiempo por convertirme en ese piloto de almas sobre raíles, en ese faro en la noche, porque pensaba que así perseguía mis sueños. Estuve bastante cerca, pero solo conseguí vivir de los trenes arreglándolos primero y viéndolos pasar muy cerca después. Mi vida

profesional se encaminó hacia labores técnicas en las que encontré otros incentivos y otros conocimientos para no dejar de aprender. No obstante, las rutinas me llevaron de nuevo a soñar con otros destinos, con puertos lejanos y mares inexplorados. Y aquella vocación de niño

fue transmutando en otra de adulto, un germen que se fue haciendo más grande, en la misma medida en que seguía visitando bibliotecas para aplacar mi insaciable curiosidad. Y

fue en esa segunda vocación tardía, cuando recordé que fue precisamente la Escuela quien despertó ese monstruo interior que nos mueve a aprender, que nos convida a participar en el banquete de la ciencia y la cultura, ese monstruo que es capaz de sobreponerse a las dificultades externas y nos lleva de la mano a beber en las fuentes del conocimiento, más allá del tedio y de la rigidez de las instituciones. Por ello, tras estudiar Filología en los ratos que me dejaba libre mi trabajo a tiempo completo, entendí que solo había aprendido de verdad con quienes alimentaron visceralmente mi curiosidad, que quizá se puede aprender mucho desde el miedo, desde el castigo, desde la repetición, desde la severidad, desde la admiración, desde la obligación…, pero que lo que dejaba un poso perdurable e invitaba a saber más procedía de esa satisfacción interna de llenar un vacío de conocimiento, un vacío que requiere del germen de la curiosidad, esa semilla que no hay que dejar morir, ni en la infancia ni en la edad adulta.

Es difícil ser docente si no nos acompaña la conciencia de poder cambiar el mundo

Años después de abandonar las aulas, decidí como propósito vital y profesional volver a ellas, con el firme convencimiento de que en cada niño y niña había una ilusión que forjar y una curiosidad que despertar. No sería Ulises, lo tenía claro. Tampoco iba a ser un mesías. En mi anterior vida profesional antes del aula había podido conocer la naturaleza humana, la organización laboral, la estratificación social y la estructura de las instituciones públicas: no era un pardillo en ese sentido, y sabía bien que mi labor en el aula iba a tener un alcance muy limitado, pero como dice Daniel Pennac en *Mal de escuela*: «Basta un profesor, ¡uno solo!, para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás». Yo soñaba con ser ese profesor, aunque solo fuese para un alumno. Y con esa premisa, como profesor vocacional que me considero, me lancé al proceloso océano de la

educación, de cuyas mareas tenebrosas y excelsos amaneceres os iré hablando en los próximos capítulos. Debo decir también que aterrizar en la docencia después de ejercer otro trabajo tan diferente me ha proporcionado un punto de vista poliédrico acerca de la regulación y funcionamiento de los derechos y deberes profesionales (pues conocí de cerca los entresijos sindicales) en entornos ajenos al gremio docente, en el que a veces se pierde la noción de lo que son las

condiciones laborales estándar. Aun así, a pesar de que me han tentado desde diversos ámbitos para que abandone la Escuela, sigo enganchado al aula (o atrapado en la jaula) como el primer día, satisfecho con un trabajo que me proporciona más alegrías que disgustos.

Pero, antes de comenzar el viaje, una aclaración: este no es un libro de pedagogía, pero sí lo es. No es un libro de pedagogía, porque no soy pedagogo, ni pretendo serlo, en el sentido científico del término, es decir, investigador de las ciencias de la educación. Tengo demasiado respeto por el saber y por las disciplinas que estudian otras personas como para tratar de suplantarlas con mis dudas y desvaríos en el ejercicio de sus atribuciones.

Los pedagogos nos hacen más fácil nuestro trabajo, porque despejan el camino de la educación de broza, nos dan el marco teórico y los principios generales que deberían guiar nuestra tarea. Enseñar no es fácil, ni es algo que se pueda hacer bien de manera intuitiva o por su ejercicio rutinario, salvo para enseñar a aquellos que están ya predispuestos a aprender. Es muy necesario leer y aprender didáctica y pedagogía para ser buenos docentes; negarlo es darle la razón a esos que dicen que cualquiera puede dar clase.

Por eso, este libro no es un manual de pedagogía, porque no tengo ni conocimientos ni habilidades para enseñar a nadie a enseñar; como mucho, puedo ofrecer mi experiencia y mis reflexiones, tan válidas como las de cualquier otro docente de los miles que hacen su trabajo lo mejor que saben y pueden o los dejan. Tampoco voy a ofrecer citas ni estudios ni investigaciones: en ese sentido, este libro es solo un largo artículo de opinión, mi opinión, y como tal, despertará aplausos y rechazos, ambos fáciles de aceptar. Por eso vais a encontrar también un tono cercano, un vocabulario sencillo (con palabras señaladas para que podáis buscarlas en el glosario final), y con algunos toques de humor, que seguro que ofenden a más de uno, como corresponde a esta época de enfadarse por todo.

Paradójicamente, este también es a la vez un libro de pedagogía, en sentido amplio, porque todos los que participamos en la educación,

queramos o no, hacemos pedagogía cuando ejercemos nuestro oficio: hasta los más antipedagogos lo son cuando toman determinadas decisiones, adoptan cierto enfoque o escriben libros como este sobre su práctica docente. Menospreciar la pedagogía es no entender que, más allá de las carreras o especialidades que hayamos completado, nuestro trabajo consiste en enseñar y en que los alumnos aprendan,

que no nos pagan por saber mucho de lengua o de matemáticas, sino por conseguir que nuestro alumnado también sepa, mucho o un poco más, gracias a nuestra intervención. Y creo que todos tenemos claro que saber mucho no garantiza enseñar mejor; saber mucho es condición necesaria, pero no suficiente, por lo que tanto nos debería importar seleccionar para la educación a los que más saben, como elegir entre ellos a los que mejor enseñan. Pero de todo esto ya hablaremos más adelante. Vamos al lío.

1

APOLO Y AULA

A veces, el docente llega al aula atravesado por la flecha de la vocación. En este capítulo se abordan cuestiones referidas a la vocación y la profesionalidad, así como la evolución de esas cualidades una vez dentro del oficio.

Yo te persigo amor, aunque tú sabes

la maldición que pesa en nuestra contra.

Yo te persigo, amor, y al alcanzarte

tu carne será un tacto de madera.

El amor es así, su sino es ese.

Es el amor una categoría

del amplio espectro de las ilusiones.

Nada más alcanzarlo se transforma.

O, puede ser peor, se desvanece.

RAMÓN BASCUÑANA,

«Apolo persiguiendo a Dafne», *El gesto del escriba* Ya he contado cómo accedí a las aulas y qué circunstancias me trajeron a un oficio tan complejo y poliédrico como lleno de retos y decepciones.

Igual que el tortuoso amor de Apolo y Dafne, el amor por la docencia es paradójico y contradictorio día sí, día también. Hay días en que sales enamorado del aula, días que no querrías que se acabasen nunca, mientras que en otros vuelves a tu casa con ganas de huir, de escapar a cualquier isla remota y no volver a relacionarte con ningún ser

humano. En este sentido, no pretendo convertir mi experiencia personal en modelo para nadie: cada cual ha llegado a la docencia arrastrando su propia maleta de aciertos y errores, sus convicciones y sus dudas. Ni siquiera en mi caso puedo hablar de vocación, pues ya he comentado que fue un despertar algo tardío y un tanto desorientado, una epifanía que me alejaba de otras vías para meterme en un aula rodeado de adolescentes que, en su mayoría, preferirían estar en cualquier otro sitio. No entré en la educación huyendo de nada ni como último recurso, lo hice de manera consciente y voluntaria, lo que tal vez no sirva para muchos colegas que han llegado al oficio por otros motivos. En cualquier caso, sea por una razón u otra, la tarea docente, como acabo de

mencionar, está llena de trampas y burlas, de vanas ilusiones y trampantojos, de amor y desdén, como en la fábula de Dafne, aquella ninfa convertida en laurel que crecía con las lágrimas del amor imposible de Apolo.

En las amplias vacaciones de mi infancia, que poco tienen que ver con las de ahora por mucho que digan (no olvidéis que los institutos empezaban sus clases en octubre), recuerdo ver la película *Adiós, Mr. Chips*, y emocionarme con las muestras de cariño que recibía Peter O'Toole por parte de todos sus alumnos y compañeros. Pensaba que era aquel un oficio muy agradecido, imaginando ya que pocas ocasiones tiene uno en su trabajo de ser recordado por tanta gente con tanto cariño. En aquella juventud fui víctima de otras dos películas que han hecho mucho daño: *El club de los poetas muertos* y *Mentes peligrosas*. Si las juntamos, obtenemos el superdocente, ese profesor o profesora que es tierno y mimoso por fuera, pero resistente y firme por dentro, como Platero, pero sin rebuznos. Digo que estas películas han hecho mucho daño porque varias generaciones de docentes han arribado a las aulas investidos de esos soñados superpoderes que los hacen invencibles al desaliento profesional y al desafío de taimados jóvenes de extrarradio. Como fieles réplicas de Robin Williams y Michelle Pfeiffer, algunos llegamos a clase con la ensoñación de que cuatro frases inspiradoras y cuatro poses fotogénicas, apoyados en el canto de la mesa, iban a cambiar las miserables vidas de algunos de sus alumnos. Ojalá fuese así. Ni la misión ni la función docente es esa, sino algo más prosaico: enseñar. Enseñar para que aprendan, no salvar vidas ni ofrecernos como ejemplo. Es cierto que en muchos aspectos somos modelos para nuestro alumnado, somos ejemplos para bien o para mal, pero no somos redentores de todas las circunstancias penosas que acarrean nuestros alumnos, ni tampoco *influencers* de la sabiduría. Como mucho, podemos aspirar a ayudarles a superar algunas de esas adversidades (o, al menos, a no hacerlas más graves) e

inspirarlos para que crezcan en todos los sentidos. Y digo en todos los sentidos, porque rechazo también la reducción del docente a mero instructor, ya que la educación es integral y no podrán aprender lengua o historia si tienen cuestiones más acuciantes que resolver, cuestiones en las que podemos y debemos ayudar en la medida de nuestra responsabilidad como educadores. Si solo aspiramos a ser instructores, si solo somos transmisores de conocimientos, seguro que algún día las máquinas lo harán mejor que nosotros, pero de eso ya hablaremos más adelante.

Enseñar es una actividad integral que va más allá de la instrucción No sé si ahora los jóvenes docentes llegan a las aulas alentados por alguna película o serie. ¿ *Física o química*? Uf, esos ya no son tan jóvenes. ¿ *Merlí*?

No estaría mal… ¿ *Élite*? Bueno, se llevarán una decepción cuando comprendan que el mito de Apolo acababa en lágrimas ante un laurel y no con el intercambio de otro tipo de fluidos. En todo caso, antes de seguir avanzando en los motivos para convertirse en docente, es conveniente hacer una distinción entre los docentes de infantil, primaria, Audición y Lenguaje*1 o Pedagogía Terapéutica*, que tienen su propio plan de estudios encaminado al desempeño profesional en las aulas (no entro a señalar que hay muchos más profesionales dedicados a la educación, educadores, técnicos, etc., a los que no puedo dedicar espacio porque sería este un ensayo inabarcable), y el profesorado de secundaria-bachillerato, formación profesional o formación de personas adultas, que generalmente procede de carreras o grados que no están diseñados específicamente para la docencia.

Los primeros, si no es por vocación, al menos han optado desde un principio por el camino de la educación de niños y niñas. Entre el segundo grupo hay de todo, como en botica: biólogas, matemáticos, arquitectas, filólogos, ingenieras, historiadores, artistas, músicos…, y entre ellos, algunos han decidido convertirse en docentes. ¿Por qué? ¿Qué motivaciones nos llevan a un aula? ¿Afecta esto a nuestra profesionalidad?

En principio, puedo aceptar que una persona con vocación para enseñar tenga un plus en su carrera profesional en el ámbito educativo. Dejando de lado casos extremos y desenfocados, como el de hacerse maestro o maestra porque «tienen muchas vacaciones» [sic] o porque te gustan los niños, aunque no te guste ni leer ni escribir ni aprender…, parece razonable que, si te dedicas a aquello que te gusta, acabarás haciéndolo cada vez mejor. Pero no necesariamente tiene por

qué ser así. También parece normal que, si te metes en un trabajo que no te agrada, acabes enfadado con el mundo y quemado profesionalmente. Son, sin duda, casos que existen, pero excepcionales (no se fíen de lo que ocurre en las redes sociales, poco representativas de la realidad de los claustros*, aunque también hablaremos de ello más adelante). Hay pocos docentes que hayan aterrizado sin quererlo en las aulas y aguanten impermeables al paso de los años; tampoco son tantos los que vivan solo de vocación, sin desarrollar plenamente otras

competencias profesionales. Si esto es así, ¿por qué tanto debate acerca de la vocación docente? ¿Es realmente un problema del sistema educativo que sus docentes no sean vocacionales? Rotundamente, no. Ni la vocación sustituye a la profesionalidad ni esta depende de aquella. Quizá tengamos que buscar en otro lugar los problemas, lo que nos lleva al ámbito de la formación inicial del profesorado.

Creo que, en las Facultades de Magisterio, Ciencias de la Educación o en los másteres de secundaria* se tendría que dejar muy claro que nuestro oficio exige el trabajo con niños y adolescentes, pequeños seres inmaduros con los que hay que esforzarse para que aprendan, porque sus prioridades, sus preocupaciones y su mundo en general es diferente del tuyo como adulto. Se tendría incluso que subscribir un juramento hipocrático docente en el que se afirmasen algunos principios esenciales, como garantizar el cumplimiento de los derechos del niño, como los establece UNICEF (y eso incluye dejarlos ir al baño cuando lo pidan), el respeto a la diversidad, los principios de equidad y de igualdad de oportunidades, el derecho a la compensación de desigualdades educativas, *etc.* Y en ese juramento también dejar claro que los niños y adolescentes no están obligados a ser como eras tú, que pueden ser incluso mejores, aunque no lo acabes de ver.

También añadiría una adenda (me encanta esta palabra) para avisar de que

«todos somos contingentes, pero ellos, necesarios», lo que situaría todo el sistema educativo en su justo punto, es decir, poniendo el foco en los estudiantes, ya que la Escuela solo tiene sentido en la medida en que consigue el éxito de los que se forman en ella. Y ¿qué es el éxito?, diréis.

Convertirlos en mejores personas y mejores ciudadanos a través del aprendizaje. Si no estamos consiguiéndolo, démosle una vuelta al sistema.

La Escuela solo tiene sentido si está al servicio del alumnado Es curioso que los que constituimos la principal pata del sistema educativo digamos que todo va mal y a la vez no estemos dispuestos a cambiar nada.

Reconozco que me resulta sorprendente esa resistencia a los cambios, cuando se ha comprobado que el sistema falla. Desconcierta escuchar diagnósticos catastrofistas al tiempo que se mantiene una tenaz resistencia a cambiar prácticas y métodos que solo tienen el aval de haber sido usados durante años, sin otros argumentos de peso refrendados por la investigación

educativa. Es preciso aclarar que no se trata de cambiar por cambiar, que hay que evaluar el sistema cada vez que se modifica algo, si no, tampoco vamos muy lejos. Evaluar a todos los que formamos parte del sistema, no solo a sus «clientes».

Volviendo al asunto de la formación inicial del profesorado, quizá sería conveniente que hubiese un plan de estudios universitarios único orientado a la docencia, con especializaciones diferenciadas al acabar la formación didáctica general. Muchos colegas no están conforme con esto y piensan que es mejor que se mantenga el sistema actual, con unos grados eminentemente destinados a la educación infantil y primaria, y otros estudios especializados, con un máster habilitante, para la secundaria, Bachillerato y formación profesional. Creo que la clave no está en discutir esa diferencia, sino en cuestionar la propia estructura de esas etapas. Según mi punto de vista, lo que habría que distinguir es educación obligatoria y educación postobligatoria. En la primera, lo importante es garantizar aprendizajes básicos, fundamentales, esenciales, vitales, o como queráis llamarlos, suficientes para generar personas autónomas y, a la vez, preparadas para continuar con estudios superiores, si hace falta. En la segunda, la prioridad es aprovechar esos conocimientos fundamentales para alcanzar cotas más ambiciosas, en lo académico o en lo profesional.

A mi juicio, la etapa obligatoria está demasiado parcelada en asignaturas obligatorias y optativas, lo que a la larga dificulta un aprendizaje intensivo que mejore las competencias* básicas. Por ejemplo, con el despliegue de contenidos de las diferentes asignaturas de la ESO, muchos docentes reconocen que apenas hay tiempo para leer o escribir en el aula, ni siquiera para debates o para exposiciones orales. Al final, la acumulación de contenidos no nos deja ver el bosque de destrezas transversales que son mucho más importantes en una etapa básica. La impresión, desde el punto de vista del alumno, es que cada asignatura es una carrera apresurada para acabar el temario,

una carrera en la que apenas da tiempo al desarrollo individual o en grupo de proyectos significativos anclados en el aquí y ahora del alumnado. De ahí que la estructura de esta etapa, al menos en primaria y los dos primeros cursos de la ESO, requiera docentes que se coordinen y que puedan trabajar bajo enfoques transversales y con la mirada puesta en esas competencias clave que tan necesarias son para afirmar las bases de los aprendizajes posteriores. El intento de la LOMLOE

por definir las situaciones de aprendizaje* y convertirlas en ese marco

significativo para los contenidos y habilidades no parece tener mucho éxito viendo los recelos que despierta entre ciertos sectores del profesorado este planteamiento, unos recelos que continúan en la línea de los que despertaba el enfoque por competencias de la LOMCE. El sistema desarrolla sus propios mecanismos de defensa ante los cambios, y estos enfoques requieren deshacerse de rutinas y hábitos que no han dado el resultado que se esperaba. No es salir de la zona de confort, es vencer muchas inercias, algo para lo que se necesita formación, sensibilización y, sobre todo, recursos.

Estrategias defensivas contra los cambios

El asunto de la formación y capacitación del profesorado para la etapa obligatoria es complejo, como veis, y regresaremos a ello en el siguiente capítulo y en el dedicado a la formación docente. De vuelta al tema de este capítulo, que es el idilio entre el docente y su oficio, no deberíamos olvidar que quienes ya estamos en el sistema educativo estamos formando también a los futuros docentes, por lo que no estaría mal valorar la profesión de cara al alumnado, sin menospreciar la educación como carrera profesional y orientar a buenos estudiantes para que se dediquen a la docencia. A menudo, ante los comentarios de los alumnos, damos por bueno el tópico del profesor que sufre en el aula, el tópico del profesor friki que se dedica a la docencia porque no tiene amigos, el tópico del docente amargado…

Quienes hemos tenido la suerte de encontrarnos con exalumnos que se han convertido en colegas sabemos que en algún momento de nuestras clases sembramos esa pasión por convertirse en docente, que aquellas palabras de elogio por un trabajo, aquel comentario de satisfacción por una respuesta, aquella anotación positiva en el cuaderno, tal vez fueron las flechas de Cupido que abrieron la puerta a una vocación o a un oficio, qué más da. Ya sabemos que, tal como están las cosas, el trabajo de profesor por estos lares no es comparable al de Finlandia, pero desde luego mal favor hacemos a la carrera docente si desde el

Bachillerato orientamos a los

«malos alumnos» hacia carreras de letras como el Magisterio, las Filologías, la Historia, etc., con la idea de que los buenos deben huir de la docencia.

Como le pasaba a Apolo, nuestras lágrimas hacen crecer el desencanto y retroalimentan el miedo a un oficio legítimo y bien considerado. En

términos generales, creo que algo está fallando cuando, por ejemplo, hay magníficos alumnos que al acabar la ESO optan por una FP buscando una salida profesional y copan casi todas las vacantes, dejando a alumnos mucho más flojos académicamente con el Bachiller como única salida.

Estos alumnos, que quizá serían estupendos operarios o profesionales técnicos, acaban el Bachiller a trancas y barrancas y se plantan en una carrera de esas de letras, Magisterio tal vez, con la vaga idea de que

«tampoco está mal ser maestro: buenas vacaciones, buen sueldo… Y claro, a las chicas les encantan los niños…». Esto hace que no haya una valoración de estas carreras como una profesión que requiere esfuerzo, dedicación y grandes dosis de amor por tu trabajo. No sé si la solución es que se endurezca el acceso, pero me parece terrible que el grado de maestro y el máster de secundaria sean últimamente un cajón de sastre donde va a parar multitud de estudiantes o de licenciados que no tienen otra opción que escoger.

Y una vez dentro del sistema, ¿qué hay del amor por el oficio? Apolo traspasado por la flecha de oro, enamorado de Aula, que se muestra esquiva y reticente cuando no violenta a su abrazo, trata de entregarse a su labor con las mejores virtudes y herramientas que le han proporcionado en su formación inicial, unas herramientas que se convierten rápidamente en papel mojado, en castillos en la arena. Porque ni lo que mostraban las películas ni lo que le enseñaron en su formación inicial parece corresponderse con la realidad. Con vocación y formación se esfuerza por encajar en un mundo que es cambiante, diverso e, incluso, surrealista a veces. A medida que abraza a su amada Aula, esta se endurece y permanece ajena a sus súplicas. Ese docente, más o menos enamorado, solloza porque nada es como le habían contado, porque nada es como soñaba, nada es como él lo vivió. Y con su lamento riega las raíces del desencanto y Aula se le torna cada día más dura y seca, cuando no disruptiva, hasta que maldice el engaño del pequeño dios alado que lo condujo a un oficio tan desagradecido. Olvida que hubo un momento en el que sintió

verdadero amor, auténtica pasión por enseñar, olvida que fue *Ana, la de Tejas Verdes*, soñando entre flores con un mundo mejor; olvida que se hubiese inmolado por la libertad, como don Gregorio en *La lengua de las mariposas*; olvida que se hubiera enfrentado con uñas y dientes a un sistema opresor como el Clément Mathieu de *Los chicos del coro*… Pero, superando esa pena, Apolo persevera, porque sabe que la ninfa Aula sigue muy viva por dentro,

albergando la semilla de la curiosidad, ese pequeño monstruo que solo desea que lo despierten, que lo aviven con una chispa de atención, con una palabra amable, con un reto ilusionante, con una pizca de confianza en el futuro. Creo que casi todos los docentes saben que el lamento por las adversidades hace crecer su pasión por enseñar cada vez mejor, la mayoría así lo acepta y lo sufre, y como decía Polo de Medina en la burlona *Fábula de Apolo y Dafne*, en el fondo de su corazón se abrazan a Aula declamando:

«Esta rara belleza / será mi quebradero de cabeza».

2

NO MOLESTES A CANCERBERO

Veremos aquí cuáles son los requisitos de formación inicial del profesor de las diversas etapas educativas, así como las vías y procedimientos de acceso a la carrera docente.

Cerbero: el perro guardián del Hades, que custodiaba su entrada, no se sabe contra quién, puesto que todo el mundo, tarde o temprano, debía franquearla, y nadie deseaba forzarla.

AMBROSE BIERCE, *El diccionario del diablo*

Los senderos que conducen a la docencia son muy variados, ásperos unos y despejados otros. Hay quien llega a ser maestro casi por accidente, sin darse cuenta, y otros dedican esfuerzos ingentes para serlo, no siempre con éxito.

Tanto unos como otros, en algún momento habrán tenido que enfrentarse al monstruoso perro de las tres cabezas, cada una de ellas responsable de medir un requisito del aspirante a docente: la que estima la voluntad, la que valora la profesionalidad, la que regula el don de la oportunidad. Seguro que los lectores saben a qué me refiero: para entrar con buen pie en este oficio han de conjurarse muchos azares, no siempre al alcance de nuestros deseos y capacidades. Al final, es Cancerbero quien decide si entras o no, porque pudiera

ocurrir que burlases su rigor, pero seguro que te llevas unas buenas dentelladas que te dejarán tocado para siempre. Y en este trabajo conviene llegar sano y en las mejores condiciones, como iremos viendo.

Para los aspirantes a docente hay varias vías, aunque casi todas ellas tienen en común haber cursado el Bachillerato y una carrera, una diplomatura o un grado. Sé que en algunos casos también se accede desde ciclos formativos, con el grado superior, especialmente para el grado de maestro en Educación Infantil. Tanto la etapa de infantil como la de primaria tienen sus propios grados, con mayor especialización en aspectos de pedagogía y didáctica. Precisamente ahora se está debatiendo la reforma de esos grados y ya está servida la polémica, porque frente a las didácticas específicas de las diferentes materias (Matemáticas, Historia, Lengua, Música, etc.) se está apostando por bloques más transversales, como las habilidades comunicativas, la competencia digital y la inclusión educativa.

Aunque parece que esa reforma es todavía un borrador, se han alzado muchas voces denunciando la pérdida de nivel que supondrá abandonar los contenidos académicos al ser desplazados por otros de tipo organizativo, metodológico o socioeducativo. Es el debate que nos va a acompañar a lo largo de estas páginas en más de una ocasión, un falso debate que reduce a dos polos el complejo mundo de la educación: el extremo de quienes piensan que hay que saber mucho de tus contenidos, sin importar tanto si sabes enseñarlos a todos, y el extremo de los que piensan que sin saber muchos contenidos de tu materia puedes enseñar eficazmente solo porque usas métodos y enfoques innovadores.

Como podéis imaginar, es un falso debate porque ambas posturas son extremas y por tanto tendrían que evitarse. Solo quien domina bien su materia es capaz de enseñarla a otros con relativo éxito, siempre que tenga las estrategias adecuadas para que sus alumnos diversos aprendan. La clave aquí está en decidir hasta qué punto llega eso de «dominar bien» tu materia, ya que esto dependerá de los niveles y etapas educativas en las que vayas a impartir clase. Por ejemplo, con la polémica del aprendizaje por ámbitos*

se ha desatado ese debate acerca de si los docentes de los primeros niveles de la ESO tienen que ser especialistas de cada una de las asignaturas que constituyen el ámbito. Entre los defensores y los detractores, creo que se olvida que los dos primeros cursos de la ESO formaban parte de la antigua EGB; incluso siguen impartiendo clase en ellos docentes del cuerpo de maestros, lo que acentúa su carácter de

transición entre etapas. Así que no parecería descabellado tener docentes generalistas en esa etapa, con una formación transversal en ámbitos de conocimiento y una mayor formación pedagógica. Eso o devolver a los niños de doce a catorce años a los colegios, como proponen otros, una medida quizá más controvertida aún.

Por otro lado, como hemos dicho, los grados de maestro tienen una orientación clara hacia la docencia, aunque últimamente se están perdiendo las especialidades y quizá convendría revisar el asunto, pues es fácil encontrar a estudiantes de Magisterio que tienen claro que solo les interesa ser, por ejemplo, maestros de Música o de Educación Física. A pesar de esa salida profesional tan evidente, entre los profesores universitarios de estas carreras hay pocos profesionales que hayan sido maestros en aulas de colegios y menos aún que tengan un conocimiento reciente de cuáles son sus características actuales, lo que provoca a menudo críticas entre el alumnado universitario y los propios docentes de infantil y primaria, que

consideran que esa formación inicial tendría que contar con docentes universitarios más conectados con el contexto real de las aulas de etapas obligatorias, si existe ese contexto real, porque, en el fondo, resulta bastante difícil elegir a docentes que sean representativos de la generalidad de aulas de una Escuela tan diversa. Cierto es que, al menos para estas dos etapas —

y también para las especialidades de Pedagogía Terapéutica y la Audición y Lenguaje— hay una etapa de Prácticum* a lo largo de varios cursos, en los que el aspirante a maestro/a convive en aulas reales el día a día de los docentes de infantil y primaria.

Si nos vamos al acceso a la secundaria, que incluye ESO y Bachillerato, el itinerario habitual es el Bachillerato y un grado o licenciatura específico, orientado a cada asignatura, aunque, como veremos, esto no es siempre así.

A efectos de formación pedagógica, esas licenciaturas o grados que se dirigen a la secundaria y Bachillerato están totalmente abandonadas, porque no suele haber módulos ni asignaturas específicas de didáctica, al menos en los planes de estudio antiguos. También entre el profesorado universitario de estas carreras es mayor la desconexión con la didáctica, pues muy pocos han ejercido en institutos y la mayor parte de las carreras tiene una orientación teórica, sin apenas demasiado interés por la salida profesional hacia el cuerpo de docentes de secundaria. Cierto es que los buenos profesionales de las ciencias de la educación ya se encargan de visitar centros de las etapas

obligatorias para investigar y para estar al día de lo que va cambiando en las aulas, pero, lamentablemente, no deben de ser la mayoría cuando sigue resultando difícil encontrar estudios de campo que muestren la realidad y diversidad de nuestras aulas de hoy.

Buena parte de la formación inicial del profesorado se construye de espaldas a las aulas

Entre las posibles soluciones se podría plantear que, tanto en los grados de maestro/a, como en los grados con salida a docencia de secundaria, hubiese una proporción mucho más alta de docentes universitarios con experiencia directa en el aula, quizá por medio de la figura del profesor asociado o de créditos específicos más allá de las prácticas en centros: jornadas acreditadas, cursillos, *etc.* Pienso que incluso en los grados que conducen a la secundaria y Bachiller, mientras no existan unos estudios específicos de

educación, se necesitarían itinerarios para la docencia, también impartidos en mayor o menor medida por docentes en activo de ese nivel educativo o por profesorado universitario que acredite prácticas ligadas a las aulas de las etapas obligatorias.

¿Eso quiere decir que merezcan el menosprecio los especialistas que no conozcan de primera mano esas etapas? En absoluto. Hay estratos de la ciencia que no necesitan ese conocimiento práctico, ya que la investigación, también en la pedagogía, se centra en marcos teóricos que abarcan la generalidad de su ámbito, con un enfoque que no puede ni debe limitarse a la inabarcable muestra particular de cada caso concreto. Es frecuente entre el profesorado de primaria y secundaria, especialmente este último, el desdén por la pedagogía, por la didáctica teórica, por la investigación cuantitativa o cualitativa* que no se corresponde con lo que cada uno ve en su aula. Hay magníficos profesionales en la formación universitaria expertos en el ámbito educativo, y decir que no saben de lo suyo es como que nos digan a nosotros que no sabemos de lo nuestro, es decir, minusvalorar el conocimiento y la profesionalidad de cada oficio. También hay que reconocer que en educación es muy habitual echar balones fuera y asumir que la culpa es de los que iban antes que nosotros, que no hicieron bien su trabajo, o de los que están por encima, que tampoco hacen bien el suyo. Es la condición humana. Y sí, en las universidades hay profes que viven de rentas sin actualizarse y sin conexión con la realidad, unos pocos, como en los institutos y en los colegios. Los hemos padecido, los conocemos, pero somos muchos más los que sí que cumplimos con las exigencias de nuestro siglo.

Entre los requisitos de acceso a secundaria se encuentra también el máster de secundaria, que habilita para el ejercicio de la docencia en esta etapa. Es un máster teórico-práctico, con un periodo de permanencia de alrededor de dos meses en centros educativos, que permite ponerse al día del marco legal y de las principales estrategias de métodos y didácticas de cada una de las materias. Es un máster que recibe muchas críticas porque para algunos resulta insuficiente, por su escasa carga de didáctica específica y porque el periodo de prácticas es también breve. Por lo que respecta a este máster, algunas propuestas contemplan una especie de MIR educativo, en la línea de lo que ocurre en la sanidad. Sería la oportunidad de ver si los conocimientos académicos garantizan un desempeño profesional óptimo. Si llegase a implantarse algo parecido, ese máster-MIR debería ser riguroso,

no un mero trámite en el que invertir un dinero con el convencimiento de que todos lo aprueban. Para ello, los docentes universitarios y los tutores en los centros deberían tener un reconocimiento adecuado a su labor, no como ocurre actualmente con el ridículo Prácticum, sin reducción horaria, sin reconocimiento académico, sin apenas valor, más allá de la satisfacción personal de enseñar a los nuevos docentes.

En consonancia con lo anterior, para la docencia sería preciso haber superado no solo la carrera, sino también el MIR docente. Tal vez sería conveniente algo similar al carné de colegiado de algunos oficios, un documento que garantice que se han superado los estándares académicos y profesionales que requiere la docencia. Esta certificación sería exigida tanto en los centros públicos como en los privados y concertados (si van a seguir formando parte del presupuesto público, según parece, cada día más). Con esta medida se podría disponer de un colectivo acreditado de profesionales, con sus órganos de representación y de diálogo ante la Administración y otras instituciones. No es la panacea, porque sería un colectivo demasiado amplio y diverso, pero quizá dotase al profesorado de una mayor visibilidad como grupo profesional y permitiese avances en el logro de reivindicaciones comunes.

Esos son los requisitos generales de acceso a la docencia, tanto en el sistema público como en el privado. En los centros públicos, nos pueden exigir también el requisito lingüístico* o la capacitación para impartir clases en alguna de las lenguas cooficiales del Estado, si se trata de comunidades autónomas bilingües, o de centros que desarrollen programas plurilingües.

Entrando ya de lleno en el acceso a la función pública, el sistema de

oposiciones* requiere también una reforma, tras demasiados años sin apenas modificaciones. Por un lado, los temarios de todas las etapas necesitan una actualización, tanto en los contenidos como en los aspectos didácticos que se relacionan con ellos. No tiene mucho sentido que haya temas que no aparecen en ninguno de los niveles a los que se pretende acceder. En Educación Primaria, Educación Infantil, Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica, los exámenes prácticos se corresponden con situaciones más o menos habituales del aula, pero en secundaria las pruebas prácticas se centran más en la resolución de problemas de la disciplina que en su didáctica; por ejemplo, comentario de textos, problemas matemáticos, interpretación de gráficas… Son pruebas importantes, porque van más allá de la memorización de un tema, pero también se deberían incluir supuestos

prácticos de aula, porque gran parte de nuestro trabajo se basa en adaptar los currículos* al contexto real. En el apartado de las programaciones y unidades didácticas, habría que prestar más atención a la práctica del aula, y no tanto en los aspectos formales; me refiero a su plasmación en las programaciones de oposiciones, que con los requisitos legales dejan poco espacio para detallar las decisiones metodológicas o las adaptaciones en la atención a la diversidad.

La selección de los tribunales es otro asunto complejo, porque sus miembros son elegidos al azar, pero las presidencias son de designación opaca. Con frecuencia, la inspección educativa* elige a personal que ya ha participado en otras ocasiones, en quienes confía que lo harán bien; puede que se elijan también a personas afines por cualquier motivo. Es una responsabilidad que casi nadie quiere asumir, porque supone mucho esfuerzo en una época, fin de curso, en la que hay mucho trabajo y en la que se arrastra el cansancio de todo el año. Hay quien ve injerencia de la Administración para que los tribunales de oposiciones* se puedan manipular: en este país, todo es posible, pero visto desde dentro es extremadamente difícil que un miembro o presidente de tribunal manipule las decisiones para favorecer a un opositor/a. Recordad que todo el proceso es público, desde las defensas hasta las actas, aunque se echa en falta que en esas actas aparezcan con más detalle los criterios de calificación, algo que permitiría a los aspirantes saber en qué han fallado, sin necesidad de iniciar un proceso de revisión o reclamación.

A las oposiciones les falta transparencia y una actualización del proceso de selección

En general, aun siendo las oposiciones un sistema bastante objetivo y justo, creo que todo el entramado teórico-práctico de las mismas está

anclado en el modelo de Escuela de los años setenta, privilegiando las capacidades memorísticas sobre la capacidad docente, y obviando la investigación pedagógica en las propuestas de programación didáctica*. Porque las oposiciones están configuradas para filtrar a los que mejor redactan un tema y, más tarde, los que mejor defienden una propuesta didáctica. Si el objetivo es ser buen docente, ¿no sería más lógico filtrar primero a los que mejor saben enseñar y después a los que más saben de lo suyo? También es

motivo de revisión el peso de la fase de oposición junto a la de concurso de méritos*, algo que resulta muy complejo de solventar, pues los baremos y porcentajes cambian en cada convocatoria y nunca parecen satisfacer a nadie, ni a los recién llegados, que ven difícil acceder porque no tienen puntos, ni a los interinos* de larga duración, porque han perdido el contacto con la parte teórica del temario.

Durante mucho tiempo estuve preparando a opositores en su lucha por conseguir una plaza de Lengua y Literatura en secundaria. He visto muchos perfiles diferentes de aspirantes, cada uno con sus virtudes y sus defectos, cada uno con su historia detrás. Había filólogos que querían dedicarse a lo suyo, a esa carrera que les gustaba y que constituía en parte su vocación, algo de lo que ya hemos hablado. Filólogos para los que la prioridad no era tanto el temario o el comentario de textos, sino la temida encerrona, esa prueba práctica en la que exponer y defender una manera de dar clase. Pero también he tenido licenciados en Periodismo, Publicidad, Historia, Derecho o Administración de Empresas, personas que han aterrizado en las oposiciones por muy diversos motivos, casi todos ellos relacionados con la inestabilidad laboral o la precariedad económica. La mayoría han aprobado las oposiciones, generalmente tras un periodo más o menos largo de interinidades.

Ese abanico de aspirantes a funcionarios de carrera*, que luego han acabado siéndolo, también me ha brindado la ocasión de entender por qué es tan difícil contentar al colectivo docente, por qué es tan difícil construir un sistema educativo a la medida de todos, y por qué es necesaria una revisión del sistema de acceso a la función pública docente. He visto opositores que memorizaban los temas con puntos y comas, y también las unidades didácticas: personas sistemáticas, constantes, organizadas, pero a la vez incapaces de enfrentarse a una situación inesperada. Aprueban la oposición con notas excelentes, pues deslumbran al tribunal con datos exhaustivos de su tema y con una sistemática ordenación de las clases que han de impartir. Sin embargo, en bastantes casos, se les complica la tarea en el aula cuando han de flexibilizar el currículo, cuando han de atender la

diversidad, cuando surge algo que no estaba previsto de antemano. Del mismo modo, me he encontrado con auténticas máquinas de enseñar, grandes comunicadores que eran capaces de generar una clase a partir de un mínimo elemento de motivación, eruditos a su manera, pero caóticos en la planificación o en la gestión del tiempo. Eran víctimas de su desorden a la

hora de abordar los temas, que acababan dispersos en puntos de fuga incontrolados, o a la hora de defender con rigor una programación que ni ellos mismos creían poder cumplir. Se piensa que la oposición selecciona a los que más saben, y no es así: selecciona a los más hábiles a la hora de adaptarse al modelo actual, un modelo que exige sobre todo rigor, serenidad, memoria y disciplina. Sí, son valores deseables en un docente, pero hay otros muchos que quedan fuera siendo igual de válidos: flexibilidad, capacidad de comunicar y de enfrentarse a los imprevistos, transversalidad, trabajo en equipo… Recordad que Cancerbero tiene tres cabezas, la que valora la voluntad, la que valora la profesionalidad y la que valora la oportunidad: en muchos casos, no eres tú quien aprueba la oposición, sino ella a ti.

A pesar de que en el sistema público las oposiciones marcan la diferencia entre los funcionarios de carrera y los interinos, en la vida real no hay apenas distinción. De hecho, muchos centros públicos tienen en su plantilla más docentes interinos que definitivos. La principal diferencia es la estabilidad. Es cierto que el funcionario de carrera* pasa un periodo de incertidumbre hasta que consigue su destino definitivo; en algunos casos, con situaciones médicas, familiares o sociales específicas pueden solicitar comisiones de servicio* que lo aproximen a su lugar de residencia. Sin embargo, casi todos los docentes han peregrinado como interinos o en expectativa de destino por muchos centros, más o menos lejos de sus casas.

De todos modos, es el interino el que se halla en situación más precaria, pues ha de hacerse a la idea de que cada curso estará en un centro. Las bolsas de interinos* son enormes y muy complejas de gestionar. Aunque fueron diseñadas para sustituciones, el crecimiento de los centros y los largos periodos en los que no se convocaron oposiciones han provocado que haya interinos de larga duración que llevan años ocupando vacantes, con cierta estabilidad en cuanto a su continuidad, pero ambulantes en los destinos. Está en marcha un plan de choque para que esa situación tan irregular (e ilegal) les permita consolidar sus puestos como personal fijo, pero toda buena intención tiene detrás sus trampas y recodos por los que se cuelan las injusticias. Es un tema muy complicado, cuya solución no siempre satisfará a todos, porque esos criterios para decidir qué circunstancias garantizan

esa estabilidad: la especialidad, la antigüedad, los servicios prestados, haber aprobado alguna convocatoria… no contemplan nunca si se ha ejercido bien o mal el oficio. Al final, si alguien que no está

preparado para ser docente de una especialidad acaba siéndolo por justicia laboral, lo acabará pagando un alumnado que no recibirá la educación de calidad a la que tiene derecho.

Aprobar una oposición no nos hace mejores docentes Como digo, en los centros no hay diferencias entre unos y otros, o no debería haberlas. Es cierto que el reparto de grupos en los departamentos*

lo realizan los funcionarios de carrera, pero también hay que recordar que la ley establece que serán estos los que asuman ciertas responsabilidades: tutorías, grupos de 1.º de ESO, programas de refuerzo o de Diversificación Curricular (PDC*,) programas dentro del plan de mejora del centro…

Teniendo en cuenta que los funcionarios de carrera también asumen las coordinaciones y cargos, resulta complicado en muchos centros que esas responsabilidades no les caigan también a los interinos, sobre todo cuando los claustros tienen una proporción elevada de plantilla que se renueva curso a curso. Así que, a efectos prácticos, los interinos y los definitivos acaban desempeñando las mismas labores, incluso cargos como la jefatura de departamento en aquellos centros en los que no hay titular. Es bastante normal, en particular si consideramos que la diferencia entre ambos ni siquiera es haber aprobado la oposición, ya que algunos sí que lo hicieron, pero se quedaron sin plaza por haber pocas o por no tener puntos. Por supuesto, los centros privados o concertados funcionan de otro modo, sin exigencias de transparencia o de igualdad de oportunidades, simplemente bajo los criterios de selección de una empresa o negocio particular. Ni mejor ni peor, solo diferente, algo que hay que recordar cuando se pretende equiparar en otros aspectos laborales.

Al margen de esas etapas de infantil, primaria y secundaria, se puede ser docente de otros ámbitos de la educación reglada, como la formación de adultos, las escuelas de idiomas, las de arte y diseño, los conservatorios o la formación profesional. Son etapas que también se regulan por los sistemas de acceso señalados anteriormente. Estas enseñanzas a menudo pasan de puntillas en los debates generales, que suelen monopolizar la primaria y la ESO/Bachiller. El caso de la Formación Profesional es particularmente sangrante, porque bastantes años después de las reformas educativas de la democracia, aún hay que insistir en que no es una etapa para los que saben

menos o para los que no llegan al Bachiller. No es algo que me invente, y creo que todos los que asistimos a evaluaciones de ESO y Bachiller lo hemos oído en muchas ocasiones. La Formación Profesional Básica* tal vez pueda considerarse un salvavidas para muchos chavales que están al borde del fracaso escolar, porque les permite reorientarse dentro de la edad obligatoria hacia enseñanzas profesionales. Pero ese carácter particular de la FP Básica no debería trasladarse a los grados medios o superiores, que tienen suficiente entidad académica y profesional como para ser relegados a un plan B. En este sentido, la orientación académica del alumnado y de las familias en la ESO debería incidir en esa dignidad de los estudios de FP, que además permiten una especialización profesional que no proporciona el Bachillerato. No sé si algún día se borrará esa concepción de la FP como la hermana pobre del Bachiller. Ojalá.

Con la formación de personas adultas también ocurre algo similar, pues andan descuidados de recursos y de oferta académica, pero sobre todo desconectados de su principal cantera de estudiantes: los centros de secundaria. Es terrible que no haya una coordinación entre ambas etapas, cuando sabemos que en la ESO hay tantos alumnos que se quedan sin titular y que tendrían que ser reorientados hacia esa etapa de FPA lo antes posible.

Hay una franja tenebrosa entre los dieciséis y los dieciocho años en la que los que abandonan los estudios no pueden entrar en las escuelas de adultos y permanecen en un limbo en el que no existe más alternativa que las FP

Básicas o las de segunda oportunidad. Creo que los centros de FPA tendrían que ofrecer en esa franja de los dieciséis a los dieciocho años cursos modulares (no de toda la jornada, sino de varias horas semanales o de un par de meses) de preparación de pruebas de acceso o de otras competencias que les puedan ser útiles para continuar estudios, porque habitualmente estos alumnos están en los centros ordinarios desanimados por la carga de fracaso que llevan detrás y acaban abandonando todo.

De las escuelas de idiomas, las escuelas de arte y diseño y los conservatorios solo me atrevo a apuntar que es necesaria una mayor coordinación también con los centros de secundaria, Bachiller y FP, para facilitar la conciliación y la convalidación de asignaturas. También creo que sería interesante promover campañas de captación de estudiantes, más allá de los que ya se interesan porque tienen una familia concienciada detrás. No sé si hay estudios al respecto, pero me da la impresión de que la mayoría de los estudiantes de conservatorio

proceden de familias de clase media o alta,

lo que deja de nuevo en evidencia que la brecha social acaba lastrando el futuro de personas con talento que tienen pocas posibilidades de desarrollarlo de manera profesional porque no somos eficaces compensando las desigualdades en la base.

Por último, se puede ser docente sin entrar en el mundo de la enseñanza reglada: academias, centros formativos diversos, dinamización escolar, canales educativos digitales, *etc.* Puede ser ese primer paso para intentar averiguar si es un oficio que nos gusta o no, siempre teniendo en cuenta que no es lo mismo dar clase en una academia para chavales que quieren estar ahí que hacerlo en la Educación Secundaria Obligatoria. Por supuesto, todos los oficios son igual de dignos, pero no se conduce igual un autobús que un deportivo, ni se cocina igual para veinte que para cien, especialmente si tienes a cincuenta con intolerancias diversas. El oficio docente es tan complejo que resulta extremadamente difícil inferir cómo va a ser tu trabajo en una etapa o nivel, si no has pasado antes por ahí. Incluso así, las circunstancias cambian de un año a otro y de un centro a otro. Así que, a pesar de que hayas dado unas clases de repaso que te han encantado, no confíes en que la docencia será el trabajo de tu vida. Prueba en otros contextos antes de entrar en este mundo, no vaya a ser que seas el primero al que Cancerbero le arranca de un zarpazo las ganas de enseñar.

3

PROMETEO ENCLAUSTRADO

¿Tiene el docente un papel decisivo a la hora de salvar a la humanidad? ¿Será castigado por desafiar a la Administración o los políticos? Abordaremos aquí la función del docente en la Escuela, como funcionario, como instructor, como maestro, como revolucionario, como engranaje del sistema.

Así pues, mis sueños no se veían turbados por la realidad, y me lancé con enorme diligencia a la búsqueda de la piedra filosofal y el elixir de la vida. Pero era esto último lo que recibía mi más completa atención: la riqueza era un objetivo inferior; pero ¡qué fama rodearía al descubrimiento si yo pudiera eliminar de la humanidad toda enfermedad y hacer invulnerables a los hombres a todo salvo a la muerte violenta!

MARY WOLLSTONECRAFT SHELLEY, *Frankenstein o el moderno Prometeo* La misión del docente es enseñar. Parece claro. Sencillo y

directo. Que sus alumnos aprendan. Ahí se empieza a complicar la cosa, porque, ¿se puede enseñar si otro no aprende? Pensemos que en una clase muchos aprenden y unos pocos no. Entendemos entonces que el docente sí que enseña, pero no a todos. Podemos mejorar las condiciones para que aprendan todos y conseguir completar la misión. Vale. Ya lo tenemos. El docente enseña y todos aprenden. Un momento, ¿aprender es lo mismo que aprobar? Si la evaluación mide el aprendizaje y se centra en la calificación, no debería haber dudas, pero nadie garantiza que los instrumentos de evaluación sean fiables, ni tan siquiera que estemos midiendo aprendizaje, memoria o capacidad de resolver problemas. ¿Es lo mismo esfuerzo que rendimiento, lo mismo rendimiento que resultados?

Venga, avancemos y supongamos que se han usado buenas herramientas para evaluar y calificar, que todos aprueban y por tanto están aprendiendo lo que les enseñamos. Entonces surgen nuevas dudas: ¿quién decide lo que se enseña? ¿Cómo se mide el valor de lo que se aprende? ¿Qué pasa si se enseñan unas cosas y otras no? ¿Y si se enseñan cosas que no está previsto que sean aprendidas? ¿Qué elementos deben guiar nuestra tarea: los estándares*, las competencias, los saberes básicos*…? Como un moderno Prometeo, el docente comprometido con su misión de enseñar podría

desafiar en algún momento a los dioses (o a las leyes) para salvar a sus alumnos de la oscuridad de la ignorancia. Ese docente rebelde ¿tendría que ser castigado por su osadía o premiado por su noble fin?

Somos muchos los docentes que tenemos en alta estima nuestro oficio.

Pensamos que educamos para el futuro, para una generación que vendrá a solucionar los problemas del mundo, o al menos para no agravarlos.

Creemos que la Escuela es el salvavidas ante el naufragio de la barbarie, que educar nos evitará castigar, que más escuelas hoy son menos cárceles mañana, como apuntaba ya Concepción Arenal en la segunda mitad del siglo XIX. Bajo esa creencia, es fácil caer en el mesianismo, en el papel de profetas del conocimiento que ayudan a los jóvenes a sacudirse el yugo de la incultura para abrazar la sabiduría en todas sus dimensiones. Pero llegas al aula y se te pasa enseguida.

Bajo mi punto de vista, no es que la realidad del aula sea tan decepcionante como para hundir esas imágenes excelsas de la Escuela liberadora; es que el aula no es solo el aula. El aula es la suma de

todos sus elementos: todos y cada uno de los alumnos y sus circunstancias —también las que los rodean fuera de ella—, el espacio físico y sus limitaciones, la disponibilidad o no de los recursos educativos que se precisan en ella… y el docente en su complejidad, y en su relación con otros docentes y con la Administración.

En mis años dedicados a la educación he pasado por academias, por colegios privados, por institutos públicos bien situados y por otros de barrios deprimidos, he trabajado en la universidad y he impartido más de un centenar de cursos y jornadas de formación del profesorado, he asistido a congresos y quedadas de docentes, he participado en redes sociales y en debates educativos… La variedad del profesorado y de sus contextos educativos es fascinante, por su diversidad y por los distintos enfoques ante un mismo problema. No hay dos clases iguales porque no hay dos docentes iguales. He conocido claustros en los que unos me contaban maravillas del centro, mientras otros del mismo centro aborrecían su situación.

Sinceramente, no creo que haya dos vivencias docentes iguales, ni siquiera compartiendo los mismos grupos, como cualquiera puede comprobar en una junta de evaluación*. Aun así, todos tenemos recetas para decirles a los demás lo que se tiene que hacer y lo que no, todos tenemos suficiente orgullo para que nadie venga a explicarnos nuestro cometido, especialmente si no encaja en lo que consideramos «nuestro trabajo», porque si algo

tenemos claro como gremio es que dar clase durante muchos años —no está fijado el número, pero muchos pueden ser cuatro— nos convierte en expertos y nadie nos gana a ello (salvo que la experiencia del otro no nos guste, y en ese caso ya nos encargaremos de buscar alguna excusa para justificarnos).

Dar clase durante años no nos hace mejores docentes Estoy plenamente convencido de que todos mis colegas hacen lo posible por que sus alumnos aprendan. Esto es así, salvo muy raras excepciones, que se dan en todos los gremios. ¿De dónde viene entonces tanta discusión educativa entre docentes? Precisamente esa complejidad del aula descrita arriba hace que las experiencias educativas sean casi únicas. Como en el río de Heráclito, nadie da la misma clase dos veces. Esto provoca que el acto de enseñar sea una experiencia casi inefable e irrepetible. Te sale una clase bordada e intentas repetirla igual y se convierte en un fiasco. Dejando de lado los condicionantes físicos y de recursos, tratamos con una materia prima cambiante y en continua metamorfosis: el alumnado. Una transformación que los hace mutar según la hora del día, el espacio en el que se encuentran, la

compañía que tienen al lado, el día de la semana, el mes del año… y, por si fuera poco, cuando ya tienes controlado este ciclo, la siguiente promoción son diferentes. Todos los docentes nos guardamos materiales que nos han ido estupendamente, pensando que los vamos a aprovechar una y otra vez, y amontonamos carpetas y carpetas, mientras comprobamos que aquello que resultó tan motivador un día o un curso nos parece hoy ridículo. Los casilleros, las estanterías, los departamentos son cuevas de mercader llenas de fotocopias amarillentas que solo aprovechan algunos nostálgicos del *copiaypega* literal, el de tijeras y pegamento.

Queremos perpetuar un aquí y ahora que nos funcionó una vez, pero no hay rutina que funcione para siempre en las aulas, hay que asumirlo, y no hacerlo supone frustración, porque te lleva a pensar que son los demás los que fallan, cuando resulta que el tiempo te ha pasado por encima y no te has dado cuenta. Trabajar con niños y adolescentes tiene esas cosas: ante la diversidad continua, exigencia de adaptación continua. Es un factor que hace difícil nuestro trabajo, pero también lo convierte en motivador para quienes aborrecen las rutinas laborales.

Así, por un lado, tenemos esas infinitas variables del contexto educativo y sus cambios a lo largo del tiempo, y por otro, la diversidad del profesorado (su formación, su interés, su ideología, su metodología…), lo que da lugar a un ecosistema en el que aquello tan sencillo de enseñar-aprender que decíamos al principio se convierte en un proceso extremadamente complicado, casi mágico si queremos que alcance a todos.

Porque, ¿es realmente deseable que alcance a todos? Sin duda nos lo parece, pero resulta que hay circunstancias internas o externas a la Escuela que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay quien las asume y trata de superarlas, incluso desafiando a los dioses, y hay quien considera que no se puede luchar permanentemente contra la realidad y menos aún enfrentarse a los dioses.

Entrar en una sala de profes* es encontrarse también con esa diversidad docente. Hay momentos del día, el patio, por ejemplo, en los que ese espacio parece una trinchera en la pausa de la batalla. Se ven soldados agotados de los primeros escarceos del día, reclutas silenciosos dispuestos a empezar, oficiales discutiendo acalorados acerca de las estrategias que les han funcionado… La sala de profes sirve para medir la temperatura de convivencia de un centro, con sus tópicos y sus mantras: «No puedo más con 2.º C, qué *bonicos* los del 1.º E, qué les pasa a los del 3.º A, acabo de salir del 4.º D, dadme una tila,

o un tequila…». También se mide la convivencia entre los propios docentes, con sus zonas acotadas y bien delimitadas bajo leyes nunca pronunciadas. El sector de los nuevos, el rincón de los veteranos, la esquina del rarito o rarita… Las discusiones allí van de lo divino a lo humano, y resulta interesante comprobar que son menos acaloradas y extremas que en las redes sociales. Hay un elemento de unión en ellas que no se da en los contextos virtuales: la comunidad educativa. A pesar de las diferencias, a pesar de las discrepancias, todos comparten una realidad de alumnado, familias y equipo directivo, lo que genera un vínculo más o menos fuerte para llegar a puntos de encuentro (o incluso puntos comunes de discrepancia) en diversos aspectos académicos y organizativos. Quizá en centros grandes y complejos, por ejemplo, con claustros muy segmentados en secundaria y FP, esas diferencias se hacen insalvables, lo que me lleva a pensar si fue buena idea agrupar etapas y enseñanzas tan diversas en un mismo centro.

La pluralidad del claustro mejora la calidad del centro Los claustros son tu segunda familia: no la puedes evitar ni elegir, te ha tocado, igual que te toca siempre el cuñado al lado en la cena de Navidad.

No puedes elegir a tus compañeros, ni para bien ni para mal. Si te ha caído en suerte un buen claustro, puedes sentirte afortunado, porque convivirás con tus colegas durante bastante tiempo y podrás aprender, reírte, debatir o irte de comida y cena. Si tuviste mala suerte, al menos tienes la posibilidad de pedir un traslado*, una comisión de servicios o solicitar otro centro al curso siguiente, que es como cambiar de familia, literalmente. Los claustros se reúnen periódicamente por cuestiones legales, en una ceremonia en la que todos tienen un papel asignado: el que siempre pregunta, el que llega tarde, el que protesta, al que le suena el móvil, al que se le ha olvidado la hora, el que no quiere preguntar, pero quiere hacer una reflexión en voz alta… Ese claustro formal solo sirve para tomar conciencia de quiénes somos, como cuando hay un funeral en la familia, que obliga a reunirse incluso a los que no se soportan, pero poniendo buena cara. También sirve para que el equipo directivo se convierta en un pimpampum al que lanzar diatribas, pero eso es puro teatrillo, porque, como ya veremos más adelante, el equipo directivo pinta bien poco en los grandes problemas de los centros educativos. El claustro, así en general, como conjunto de profesorado de un centro, es tan diverso como el alumnado, y es bueno que sea así, no solo en lo profesional, en sus métodos, en sus ideologías, en sus enfoques, sino también en lo personal, pues permite afinidades y debates interesantes. No hay nada más triste que un grupo de profesionales que piensen y actúen al unísono, sin variedad ni disensión, ya que todos sabemos que detrás de ello solo puede haber dos cosas: miedo o selección. El miedo

responde a una jerarquía impuesta, la de unos gestores o un equipo directivo autoritarios, que amenacen con sanciones o despidos (en la privada es una amenaza bastante real, en la pública no tan fácil) o con empeorar tus condiciones laborales. La selección es casi tan nociva como el miedo, porque acaba convirtiendo la diversidad en una ficción: cuando construyes un claustro a la medida de tus ideas o de tus gustos, acabas perdiendo la riqueza de un mundo plural y multicolor; es lo que ocurre en centros privados con idearios excluyentes o con sistemas de selección del profesorado subjetivos y poco transparentes. Así que, por mucho que nos quejemos de que no nos gusta nuestro claustro (o nuestro cuñado), habrá que pensar que la alternativa es

mucho peor. Recordad la distopía de *Un mundo feliz*, y veréis cómo se os pasa el ansia de tener un claustro monocolor.

Hay más agrupaciones de profesorado aparte del claustro. Están los equipos docentes, esas reuniones para ver cómo funciona un grupo o nivel.

En infantil y primaria son bastante operativas, pero en secundaria (donde todavía existen desideratas*) es más complicado llevarlas a cabo por el asunto de los horarios* incompatibles entre docentes, algo que dificulta la coordinación, a no ser que se disponga de tardes expresamente dedicadas a esto. Vinculadas a ello están las sesiones de evaluación*, de las que hablaremos en el próximo capítulo. Están también las reuniones de departamento*, en secundaria, Bachillerato y FP, unos claustros a pequeña escala que muestran lo difícil que es trabajar en equipo, salvo que el departamento sea unipersonal. En estas reuniones se debería llegar a acuerdos para el funcionamiento de una asignatura: métodos, programación, secuenciación, competencias, acuerdos de mínimos*, selección de materiales… En ellas, el jefe o jefa de departamento actúa como líder y como moderador, o debería, porque ese cargo es bastante aleatorio y, a veces, suele rodar en ciclos plurianuales entre los miembros definitivos (aunque, en realidad, es de libre designación por parte del equipo directivo, que lo elige, preferentemente entre los catedráticos*, si los hay, una vez oído el departamento). Ciertamente, la diversidad de los departamentos provoca que cada uno sea un mundo, por eso decía que son claustros en diminuto. Hay departamentos en los que apenas se hacen reuniones, porque ya va todo rodado o porque son inviables los consensos, y otros en los que de verdad se genera debate y se avanza en logros curriculares. No es solo cuestión de quién lo lidere: al menos en la Escuela pública los cargos son más bien ornamentales y, a no ser que alguien sea realmente autoritario (o buen líder, todo sea dicho),

es complicado que las decisiones se hagan respetar por todos.

Por cierto, hablando de líderes, en los claustros el liderazgo se halla distribuido de manera totalmente aleatoria, siguiendo patrones curiosos.

Uno tiende a pensar que es el equipo directivo el que lidera un centro; es así en parte, sobre todo cuando hay un proyecto educativo claro y firme, pero los equipos directivos son gestores con poco margen de maniobra, como veremos en el capítulo dedicado a ellos. El liderazgo en el claustro se ejerce a partir de las personalidades de algunos docentes y de sus relaciones con el resto del profesorado. Hay docentes que abanderan la protesta o que se

alzan contra las injusticias y consiguen que los demás los sigan. Tienen un discurso potente y lleno de argumentos incontestables, que seduce a unos por su compromiso y a otros por el miedo a llevar la contraria. En todos los claustros los podéis encontrar. En alguna ocasión, acaban formando sus propios equipos directivos y asumiendo la dirección de los centros. En otros casos, son el Pepito Grillo de las direcciones, ayudando con sus aportaciones en la difícil tarea de cubrir todos los frentes. También, las menos veces, acaban siendo un grupo de presión contra las decisiones del equipo directivo o de sus compañeros. En fin, nada nuevo ni diferente de otros entornos laborales, como podéis suponer.

Para reclamar mejoras laborales hay que participar en los movimientos sindicales

Un subgrupo particular dentro de los docentes son los sindicalistas, colegas que han optado por asumir la lucha por los derechos laborales. Algunos están liberados y otros compaginan su tarea con la docencia. A menudo se les considera unos desertores o se menosprecia su labor. Creo que los sindicatos son muy necesarios y, si merecen alguna crítica, tendría que ser asumida también por quienes no participamos de manera activa en esa reivindicación laboral. Es fácil reclamar mejoras o exigir derechos, pero eso requiere la participación en asambleas, en manifestaciones y en huelgas, algo en lo que no todo el mundo está dispuesto a colaborar. Llevo muchos años trabajando en educación y fuera de ella para conocer de primera mano que, con frecuencia, quienes más se quejan son los que menos dispuestos están a movilizarse cuando hace falta. Al final, como en todos los ámbitos, los sindicatos se mueven al son de los más vulnerables (generalmente, el profesorado interino), porque son los que tienen unas condiciones más precarias. Por eso, hay que celebrar sus éxitos y dudar de aquellos

que cuestionan su existencia. Eso sí, como en política, tendremos que elegir bien a quienes queremos que nos representen, no sea cosa que lancemos piedras a nuestro propio tejado.

Al margen de casos puntuales, los claustros, con sus tensiones y sus alegrías, son también un refugio para muchos. Igual que ocurre con los alumnos, para bastantes docentes, el trabajo en las aulas constituye una parcela importante de sus vidas: es un trabajo, pero también un reto, una

motivación, un lugar de encuentro, un foro en el que tratar con personas con las que compartes inquietudes… Aunque nos quejamos mucho, la mayoría reconocemos (aunque sea en *petit comité*) que nuestra profesión es maravillosa. Solo hay que ver lo que ocurre cuando hay una jubilación, un concurso de traslados o cuando se renuevan las plantillas cada año: emociones, risas, llantos… Nos guste o no, acabamos siendo una familia que compartimos una casa enorme durante un año o más. Es cierto que las condiciones de la Escuela actual han provocado que bastantes docentes se sientan agotados, frustrados incluso, con ganas de jubilarse a la primera de cambio. Pero no es por su oficio, ni por sus colegas, ni siquiera por su alumnado o por las familias: es porque no se sienten acompañados por la Administración, porque creen, con razón, que los gobiernos no están apostando de verdad por esos fines que debería cumplir la educación para ser de calidad. Más allá de ese enfado, los claustros son lo que ponemos en ellos, amistad, complicidad, emoción, afinidad, compañerismo… Por supuesto, no todos. Siempre hay cenas oficiales y cenas alternativas, y eso también es sano.

No puedo cerrar este capítulo sin hablar del claustro virtual. La presencia de los docentes en las redes sociales es cada vez más importante, tanto en número como en visibilidad. La incorporación de las TIC en el aula, el desarrollo de la competencia digital y la progresiva implantación de métodos y enfoques innovadores han cobrado auge de la mano de Facebook, Twitter o Instagram. En ellas se comparten experiencias interesantes de aprendizaje y también se establecen conexiones entre docentes. Esa interacción y el flujo de comunicación entre profesionales de variados entornos y especialidades del ámbito educativo han hecho de las redes un ecosistema casi imprescindible para permanecer siempre actualizado y al corriente de las novedades y retos de la Escuela en estos tiempos apresurados.

En las redes sociales, todos somos los mejores docentes Pero esas redes, más allá de configurar ese claustro tuitero en el que se

comparte y se debate animadamente sobre diversos temas educativos, también han ido derivando hacia un lado más conflictivo en el que los docentes se alinean en bandos opuestos, en lucha unos contra otros o

haciendo piña como gremio ante injerencias externas. La primera tentación es pensar que solo afecta a esos docentes que se asoman a las redes a dar su opinión, que las discusiones y debates en Twitter o Facebook (creo que a Instagram todavía no ha llegado la bronca, aunque parece que hay una nueva generación que está convirtiendo esa red en un escaparate comercial) no son relevantes en los claustros reales, que las posturas enfrentadas no son un problema que afecte a la vida diaria de los centros. Sin embargo, tal vez no sea así y lo que estamos viendo en las redes sociales es espejo de lo que ocurre en la vida real y, a la vez, contribuye a que la discusión se amplifique y se retroalimente con posiciones cada día más extremas. Las disputas sobre pedagogía, sobre leyes educativas, sobre organización escolar, sobre el currículo, *etc.* acaban siendo ejercicios de retórica llenos de lugares comunes, de argumentación más o menos ingeniosa, más o menos aforística, más o menos sostenida con citas de las autoridades que cada cual considera más afines a su visión de lo que es válido. Si uno dice que el nivel de los estudiantes ha caído, enseguida salen cincuenta a darle la razón y otros tantos a desmentirlo. Da igual lo que cada uno entienda por nivel: memorizar ríos o ser capaz de diseñar una *app*. Lo mismo si habla de trabajar las emociones en el aula, si importa más la vocación o la profesión, si los deberes* son buenos o malos… Cada cual se busca a su villano preferido en esta lucha: el Gobierno, el inspector, la presión de las familias, las innovaciones, los reyes godos*, las tecnologías, las tarimas, la inteligencia artificial*, la OCDE…

Parece que, en este sentido, los datos objetivos, las investigaciones o las estadísticas podrían dirimir esas luchas, pero no es así: si hay datos que apoyan mi tesis, los esgrimiré con contundencia ante el adversario, que dirá que cualquiera puede manipularlos a su gusto. Si me lanzan una investigación que desmonta mis enfoques metodológicos, rebuscaré en la red otras que los sostengan: ya sabéis que hay tantas investigaciones como contextos y tantos contextos como realidades educativas, lo que dificulta extraer conclusiones generales. Por eso, un mismo profesor puede indignarse ante las críticas afirmando que dedica todo su tiempo a enseñar bien y a cumplir con el currículo a rajatabla, mientras señala desde el nivel superior que los alumnos le llegan sin saber hacer la o con un canuto: recordad, siempre son los otros los que lo hacen todo mal.

Solo hay un tótem ante el cual todos nos rendimos y que a menudo

nos proporciona una voz única ante los ataques externos: la reducción de ratio*.

Pero, más allá de este ídolo, no hay muchos puntos en los que el colectivo docente coincida. Y probablemente esto es así por dos razones: por la diversidad de contextos y de perfiles docentes y por la propia condición breve, fugaz y efímera del medio en el que se discute, básicamente el reducido espacio del tuit o de los comentarios de Facebook, textos discontinuos, polisémicos, poco anclados al contexto y con escasos apoyos pragmáticos para ser decodificado correctamente según su intención. No puede haber consensos en las redes sociales porque no hablamos con el mismo juego de conceptos, ni compartimos el mismo contexto y ni siquiera hablamos de la misma realidad. No obstante, ahí estamos, porfiando a ver quién se lleva el gato al agua acerca de si son más importantes las competencias o los contenidos, si puede haber aprendizaje sin emociones, si la innovación ha de acabar con lo magistral… Discusiones que, como decía al principio, ya estaban en las salas de profes, pero que duraban lo que duraba el café, mientras en las redes se hacen eternas y van configurando bandos irreconciliables. Es verdad que no se trata de una cuestión que afecte solo a los docentes, pues parece que toda la sociedad vive un momento poco apto para los grises, que no hay terceras vías ni términos medios que valgan. Pese a ello, preocupa que el debate educativo ponga el foco cada vez más en lo que conviene a los docentes y deje de lado el concepto de servicio público que debe ser la educación, y sobre todo que deje de lado lo que realmente conviene al alumnado.

Y así se va fraguando una polarización en la que esas palabras se convierten en saetas o en zascas, en armas para destruir retóricamente al contrario, sin dejar espacio a la reflexión pausada o al justo medio, porque lo que ya sabemos de las redes es que no son lugar para tibios, que hay que *sostenella y no enmendalla* hasta el final, incluso con el intercambio de insultos. Visto desde fuera, resultaría hasta cómico si no tuviésemos en cuenta que nos están viendo las familias y el alumnado y que damos un ejemplo penoso. Por otro lado, resulta también chocante que, con lo que le cuesta a cualquier persona documentarse mínimamente en cuestiones específicas de temas sobre los que ha estudiado durante años, en cinco minutos de Twitter se puede tener una opinión formada sobre cualquier asunto e incluso pontificar e *x cathedra* sobre ello. Qué grandes somos.

Para finalizar este capítulo, convendría aclarar otra cuestión referida a los docentes que frecuentemente da lugar a confusiones. Hemos mencionado que asuntos como la reducción de ratio, la reclamación

de recursos, el

agotamiento físico o emocional por no llegar a todo lo exigido, preocupan a la mayoría del colectivo. Sin embargo, estamos viendo que todo ello se descarga en ocasiones sobre el alumnado o las familias, que también reclaman sus propios derechos y una atención en condiciones dignas. Así parece que la lucha de nuestras condiciones laborales se deba disputar

«contra» la comunidad educativa, achacando falta de colaboración o exigencias que no podemos satisfacer. Tendríamos que separar muy bien lo que es la reivindicación laboral o sindical de lo que son las responsabilidades que tenemos como educadores o como funcionarios de la Escuela pública. Esos derechos se luchan en la negociación laboral, en las manifestaciones y en las huelgas. También en las urnas, reclamando programas electorales bien definidos en lo que respecta al ámbito de la educación. Si no tenemos recursos para atender la diversidad o para dar respuesta a lo que nos exige la ley, hay que reclamarlos a la Administración, no negárselo al alumnado o derivar el problema a las familias para que sean ellas las que se ocupen de cuestiones educativas que son de nuestra incumbencia. Cada vez que un alumno requiere el apoyo de una academia para aprobar, cada vez que un estudiante necesita que su familia le ayude con las tareas escolares, cada vez que una familia tiene que cambiar de centro escolar porque las necesidades de sus hijos no son atendidas, estamos fallando como profesionales, estamos desmoronando poco a poco el sistema educativo público, aunque directamente no sea culpa nuestra. Si de verdad creemos en ese modelo público de calidad para todos, la respuesta es luchar unidos para exigir los medios y recursos necesarios. Nuestros derechos como trabajadores no pueden lograrse a cambio de la pérdida de los derechos de nuestro alumnado.

4

JASÓN Y LOS ARGONAUTAS

¿Quiénes son esos compañeros de viaje del docente? Los alumnos son algo más que viajeros a los que hay que llevar de un sitio a otro, son tripulantes, colaboradores, pequeños héroes que juegan su papel decisivo en la Escuela porque en el fondo son sus protagonistas.

Todos somos marineros,

marineros que saben bien navegar.

Todos somos capitanes,

capitanes de la mar.

LEÓN FELIPE, «Canción marinera»

Se habla mucho de los héroes y poco de sus colaboradores. Ninguna odisea habría culminado Ulises sin su tripulación, ninguna gesta Aquiles sin sus soldados… Jasón recuperó el vellocino de oro con su valor y astucia, pero jamás lo habría conseguido sin los argonautas, esos cooperadores necesarios en la empresa mítica. En la Escuela enseña el docente, capitán de la nave en el aula, pero no habrá ni viaje ni recompensa sin la tripulación del barco, un barco que solo puede llegar a puerto si todos comparten un objetivo, un rumbo y la voluntad de llegar a su fin.

Parece que hay una tendencia a minusvalorar el papel del alumnado en la Escuela, dando por sentado que son sujetos pasivos del aprendizaje, que son inmaduros y por tanto incapaces de saber qué es mejor para ellos. Cuando se habla de poner al alumno en el centro del sistema educativo surgen incluso voces que caricaturizan el mensaje apuntando a que, si nos centramos en el alumno, el sistema se infantiliza y pierde su valor, una idea que no comparto en absoluto. Es más, me sorprende que esos mismos que ningunean los intereses y responsabilidades de los menores por el mero hecho de serlo, sean los que luego más se indignan porque no se comportan como adultos o porque se les facilitan estrategias o materiales acordes a su edad. Más allá de las evidentes diferencias madurativas de los discentes, desde infantil hasta escuelas de adultos, el oficio de educador no puede construirse de espaldas a los intereses y necesidades del alumnado. Creo que no se puede avanzar en el sistema educativo sin dar voz a quienes han

de aprender, a quienes pueden y deben ofrecer la retroalimentación necesaria para que el proceso de aprendizaje sea eficaz. Esto es imposible si no se proporcionan espacios y momentos de autonomía y participación suficientes para que cambien cosas en el aula y en los centros educativos.

También estaría bien que las leyes educativas y las normas que regulan y organizan los centros contasen de alguna manera con el punto de vista de sus usuarios y beneficiarios principales. No se trata de cederles todas las decisiones organizativas o académicas, sino de escucharlos y de aceptar que nuestra mirada no siempre ofrece una visión óptima de lo que ocurre en las clases. A lo largo de mi carrera profesional he escuchado sugerencias del alumnado que me han abierto los ojos a una realidad que desconocía.

También mi faceta de padre me ha permitido observar a través de mis hijas muchas cuestiones educativas que no había ni siquiera intuido, a pesar de dedicarme a esto a tiempo completo. Se habla a menudo de la inmadurez de los jóvenes, de su bajo nivel, de su incapacidad de asumir responsabilidades, de la baja tolerancia a la frustración… pero cuando sugieres que hay que escuchar sus propuestas, te encuentras con que pocos están dispuestos a hacerles caso.

El alumnado debe participar más en el sistema educativo Los docentes también hemos sido alumnos, sí, pero no somos comparables a los alumnos actuales. Hablo siempre de docentes que fueron estudiantes cuando no había internet ni teléfonos móviles. Ese es para mí el hecho diferencial. En la época anterior a internet, fuera de la Escuela no había muchas alternativas para satisfacer la curiosidad, para alcanzar conocimientos específicos, ni para aprender habilidades de manera tutelada y organizada. Sí que existían las bibliotecas; por ejemplo, en mi barrio estaban abiertas desde las cinco a las ocho de la tarde, las mejores o únicas horas para jugar con los amigos en el parque. También había programas culturales de televisión (tratad de entenderlo sin ironía). Dependiendo del nivel sociocultural de cada familia, era posible encontrar hogares con libros, no todos; recuerdo que, entre mi círculo de amigos, mi casa era de las pocas que tenían algo parecido a una rudimentaria biblioteca. Por ello, la Escuela, con sus carencias, servía para escuchar historias de un mundo que no conocíamos, para oír hablar de países que quizá no veríamos jamás, para

realizar operaciones que no sabríamos hacer solos en casa. Apetecía ir a la Escuela para aprender y relacionarse. En la era de internet, la facilidad de acceso a la información y la globalización han convertido la Escuela en una institución necesaria, no tanto como depositaria de saberes, sino como guía y tutora del aprendizaje. Un chaval que tenga interés por un tema particular, probablemente se haya documentado y pueda tener tantos datos o más que el docente (lo que no quiere decir que sea capaz de construir algo con ellos).

Con doce o catorce años han accedido a más información que la que podía alcanzar cualquiera de nosotros al terminar BUP*, información con frecuencia redundante, banal, irrelevante para lo que nosotros consideramos útil en su aprendizaje.

Víctimas de ese trasiego de información, que son incapaces de categorizar y jerarquizar, en la Escuela les llega aún más contenido, dosis que se repiten curso a curso y que, a pesar de las promesas, nunca necesitan en sus vidas diarias (o eso creen ellos). La Escuela, al

final, les aburre porque consideran a los profes como una especie de locutores de la Wikipedia, administradores de información que ellos podrían obtener sin tanta pérdida de tiempo, sin tanta dedicación (no digo que lo seamos, digo que lo piensan). Si necesitan saber algo concreto, lo buscan en Google al momento. Si quieren viajar, visitan virtualmente los lugares. Si les interesa algo artístico o tecnológico, miles de tutoriales les salen al paso. Si se les atasca un problema de clase, buscan un *youtuber** o *tiktoker** que lo solucione (cuando no es el propio profesor el que los deriva a ellos cuando se amontonan las dudas).

Para colmo, si nuestra Escuela era también un espacio fundamental en el que relacionarse con los amigos, ahora tienen tantos espacios virtuales para hacerlo que no necesitan esa convivencia en el mundo real. En ese trance, los docentes creemos que ellos son parte del problema, porque no se esfuerzan lo suficiente, porque se entregan a las tecnologías sin atisbo de crítica, porque son consumidores de información efímera y de baja calidad, porque no son suficientemente «responsables». Por eso necesitamos su perspectiva y su punto de vista, porque conocen mejor que nosotros el entorno actual, porque no se comparan con su época, como nosotros, sino que la viven sin condicionantes ni prejuicios, y por ello son informantes de primera mano para que los docentes podamos saber también cuáles son sus preocupaciones y sus intereses. A menudo no les hacemos caso, porque, pensando en nuestra adolescencia, creemos que pudimos superar el

aburrimiento y aquellos intereses ridículos, pero, en realidad, nosotros no vivimos jamás una situación igual ni parecida. Decimos que no teníamos problemas con las distracciones, pero tratemos de ponernos en su lugar en el día de hoy…

Miremos una sesión de evaluación, un claustro, una reunión de equipo docente: ¿cuántos docentes son capaces de aguantar toda una hora sin mirar el móvil? Recuerdo una Comisión de Coordinación Pedagógica* en la que se discutía acaloradamente acerca de la prohibición del móvil entre el alumnado y algún profesor decía que le resultaba indignante que pudiesen usarlo en los patios, incluso para estudiar; mientras lanzaba su diatriba, le sonó el móvil y abandonó la reunión con toda naturalidad. Vayamos a un curso de formación docente de dos horas, solo dos, no seis, que son las que pasan nuestros alumnos en clase: ¿cuántos mantienen la atención y toman apuntes sin distraerse con el móvil? No, ya no somos aquellos estudiantes.

También somos ciudadanos digitales y vivimos bajo el ritmo de

internet. Ya no somos una tripulación en el Mediterráneo ignoto de hace milenios, ocupada exclusivamente en mirar las estrellas, perseguir vientos y cabalgar las olas, sino unos marineros que navegan por un mar imprevisible en el que tienen que esquivar multitud de barcos de pesca, de yates de millonarios, de motos de agua, de surfistas y de colchonetas de playa.

Volviendo a nuestra joven tripulación, los estudiantes de ahora no son ni peores ni mejores que los de antes. Son diferentes. También lo es el contexto en el que se desenvuelven, dentro y fuera del aula. Por suerte, no tienen miedo a sus profesores, porque se acabaron los castigos físicos, las amenazas o las humillaciones. Es importante recalcarlo, porque hay ciertas voces nostálgicas que olvidan que la autoridad y la disciplina de otros tiempos venían de la mano de la violencia ejercida por los adultos. Es triste escuchar todavía eso de que un guantazo a tiempo soluciona problemas:

¡qué buen modelo social para una sociedad pacífica y democrática…! No digo que haya que dejar que los niños y adolescentes se comporten como tiranos. La Escuela está para educar, no solo para instruir (otro de esos mantras que abordaremos más adelante), y no puede esquivar esa responsabilidad de hacerlo sin recurrir a la violencia, al castigo o a las amenazas, para eso están los decretos de derechos y deberes y los reglamentos internos de centro*. En ese sentido, educar es una responsabilidad compartida con las familias, que también tendrán su capítulo en este libro. Enrocarse en la mera faceta académica para eludir

otros aprendizajes transversales es no haber entendido el papel de la Escuela que hemos mencionado anteriormente.

Hay mucho que aprender de la mal llamada generación de cristal El tópico *kids these days* …,* que señala que cada generación es peor que la anterior, no deja de ser eso, un tópico, un lugar común para afianzarse en una creencia sin fundamento. Los jóvenes son diferentes y su realidad no es la nuestra. Por eso es esencial entender en qué mundo viven y cuáles son sus preocupaciones. No se trata tanto de convertirse en un adolescente más, en el profe enrollado que va de colega, sino de asumir que sus vidas también son complejas y que necesitan nuestra ayuda, aunque no la pidan.

Con la pandemia del covid-19* hemos visto lo que han sufrido. Han perdido dos años de relaciones normales, dos años de clases normales, han perdido salud e incluso familiares y amigos. Y con todas esas pérdidas, aún han tenido que escuchar de algunos adultos que se les

han regalado los aprobados. ¿Se les ha regalado algo? Mirad las estadísticas y veréis que hemos vuelto a los niveles de suspensos y repeticiones* anteriores a la pandemia ¿Qué dicen los docentes cuando alguien ajeno a la Escuela les recrimina por esos meses regalados sin ir a clase? Es no haber entendido nada. La Escuela funciona como el *Argos*, como esa nave que atraviesa el Mediterráneo para encontrar un tesoro de los dioses en la otra punta. En la pandemia nos quedamos atrapados en una galerna sin poder salir de los camarotes, sin avanzar hacia delante o hacia atrás, temiendo día a día el naufragio. Y resulta que, cuando se despeja el cielo, el capitán llama vagos a sus marineros por no haber limpiado la cubierta o los culpa por no llegar a tiempo a puerto. En fin…

Miremos la situación en la que se encuentra hoy día la juventud y seamos un poco más empáticos. Los problemas de salud mental se han disparado entre los adolescentes, también las adicciones (móviles, videojuegos, apuestas…), el miedo a salir de sus habitaciones, la ansiedad, la depresión… Por ese motivo, no podemos seguir comparando sus vidas y sus preocupaciones con las de nuestra adolescencia, por muy cercana que pensemos que está a las suyas. El ritmo del cambio social se ha acelerado y conviene entender que las estrategias educativas tendrán que ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a esos retos. No comparto tampoco

la idea de que hay que prepararlos para cosas que no han llegado: hay suficientes elementos en el presente que deberían abordarse en el aula y que no se abordan, como para elucubrar sobre lo que aún no ha llegado.

Tenemos un presente en el que las relaciones con las tecnologías son omnipresentes y la Escuela sigue debatiendo si usar o no los móviles.

Tenemos un presente en el que las redes sociales son ineludibles y en la Escuela ni siquiera se aborda la identidad digital o los riesgos de la exposición de menores en redes. Tenemos un presente en el que el extremismo y la intolerancia se van adueñando del espacio social y en la Escuela eludimos ciertos debates para evitar problemas. Tenemos un presente en el que las relaciones interpersonales son cada vez más complejas y en la Escuela nos resistimos a trabajar las emociones o la gestión del conflicto… Todo porque la Escuela no educa, instruye. Ya. No sé qué pensarían los grandes maestros clásicos de echar balones fuera de este modo.

Y ¿cómo son esos argonautas? ¿Miedosos o aguerridos? ¿Cómodos o esforzados? Pues hay de todo, como en los claustros. En general, el

alumnado está a gusto en los centros educativos. Como dije al principio, la Escuela es en esas edades su hogar, a veces algo incluso más acogedor que el hogar de verdad. Para muchos es refugio, punto de encuentro, tabla de salvación. El valor social de los centros educativos se puso de manifiesto de manera evidente durante el confinamiento, cuando todos pudimos comprobar el desastre que suponía una escolarización virtual. La Escuela aporta aprendizaje, pero también oportunidades de conocer otra gente, otras vidas, otras experiencias. De ahí la importancia de la diversidad religiosa, lingüística, cultural, étnica, social, sexual, familiar… Solo una Escuela diversa puede preparar a los jóvenes para un mundo diverso y libre de intolerancia. Y los que trabajamos en ella (y las autoridades educativas) somos responsables directos de que ese alumnado diverso comparta su jornada en un clima positivo de convivencia, para que la Escuela sea un hogar y no un infierno. El acoso, las burlas, la violencia, las amenazas, los insultos… parecen consustanciales a la condición humana, o eso nos han hecho creer, quizá más ahora con el ambiente crispado de las redes sociales.

Sin embargo, hay que dejar claro que nada de eso se puede admitir en la Escuela; primero, porque son menores, y segundo, porque no podemos contribuir de ningún modo a modelar una sociedad en la que la institución educativa tolere o fomente comportamientos violentos. El *Argos* tiene que

parecerse más al crucero de *Vacaciones en el mar* que a *El holandés errante*. Sé que es más fácil decirlo que hacerlo, que los centros educativos son cada vez más grandes y complejos, que muchas situaciones se mantienen ocultas o suceden fuera de las aulas, pero no por ello debemos soslayar esa responsabilidad que tenemos los docentes de permanecer atentos para que esto no provoque males mayores.

Hacen falta recursos para no arrojar fuera de los centros a quienes presentan problemas de convivencia

Mantener una convivencia saludable en los centros ocupa mucho tiempo, a los equipos directivos y al profesorado. Desde fuera se tiende a pensar que la gestión de la convivencia se reduce a poner partes y expulsar al alumnado que molesta. Eso es injusto. Hay un pequeño porcentaje de alumnado disruptivo*, muy ruidoso, que generalmente no quiere estar en el aula, por diversas razones (no todas atribuibles a ellos), y que llama la atención de este modo. Es esa punta del iceberg que resulta tan atractiva a los medios de comunicación, la del alumno que agrede al docente o a sus

compañeros, el alumno que comete alguna barbaridad que justifica el titular morboso y el *clickbait*. Pero garantizar una convivencia positiva en los centros va mucho más allá de eso. Hay que gestionar y supervisar planes y comisiones de convivencia, protocolos (aula de convivencia*, antisuicidios, contra el acoso, absentismo, violencia de género, conductas autolesivas, trastornos mentales, trastornos graves de conducta…), reuniones, coordinación con agentes externos (servicios sociales, asociaciones de familias, unidades médicas, ONG…). El problema es que somos docentes, no psicólogos, psiquiatras, educadores sociales o enfermeros. Si ya nos cuesta enseñar bajo ciertas dificultades, no digamos nada sobre diagnosticar trastornos que no conocemos o seguir un protocolo que requiere unas habilidades para las que nadie nos ha preparado. Resulta increíble que centros educativos con más de mil personas conviviendo a diario, la mayoría menores, no tengan personal especializado para la gestión de la convivencia y la salud, cuando existen carreras profesionales diseñadas para ello, como los profesores técnicos de servicios a la comunidad, los trabajadores y educadores sociales o los psicólogos. Es preciso recordar que, más allá de los docentes, en los centros educativos, salvo excepciones en algunas comunidades, solo existe

el orientador u orientadora*, personal competente en psicopedagogía, pero no en terapia psicológica. Alguno podría decir que para eso están las unidades de salud mental, pero es momento de recordar que las listas de espera en estas unidades son de meses, lo que obliga a las familias a seguir llevando a los centros educativos a niños que padecen a menudo trastornos severos.

Al hilo de lo anterior, todo el mundo habla de educar contra la violencia de cualquier tipo y del importante papel de la Escuela en la prevención y detección. Sin embargo, basta con pasar un solo día en un instituto para descubrir lo complicado que es detectar, concienciar y actuar. Unas veces son bromas: «Maestro, que estamos jugando y no pasa nada». Otras veces es que le ha devuelto el golpe o la ofensa, «porque se ha metido con mi madre, mi hermano, mi novia, mi raza…». Otras es porque «en mi pandilla somos así de brutos». Si llamas a casa, puedes encontrarte las dos caras de la moneda: familias que se movilizan ante el mínimo incidente, incluso los más irrelevantes, y familias que no perciben violencia en casi nada: «Son insultos entre niños, estaban jugando, no quería hacerle daño, mi hijo no es un acosador», *etc.* Incluso puede que el propio alumno te pida que no se entere nadie, que será aún peor, por las burlas de los amigos, el vacío en el grupo, la bronca en casa… O porque la violencia se da también en el hogar y se tiene incluso normalizada. Todos tenemos claro que las campañas contra la violencia y el trabajo

de prevención en las aulas son cada día más necesarios, pero, como decíamos anteriormente, un poco de ayuda real en los centros educativos no nos vendría mal, porque el acoso escolar es un tema muy serio, que, con la extensión de las redes sociales, ha desbordado el ámbito de los centros educativos y se ha de acometer de manera global.

En mi experiencia, hay casos de acoso que afectan claramente a la gestión de los centros. Son aquellos en los que hay burlas, insultos, amenazas o marginación y exclusión hacia una o varias personas por parte de un compañero, compañera o grupo dentro del mismo centro, de manera presencial, tanto en el aula como en las zonas comunes o en los trayectos de ida y vuelta. Esta situación, además, no es un hecho puntual, sino que es reiterada en el tiempo. Este tipo de acoso ha de ser detectado y abordado sin reparos, aplicando los protocolos y mecanismos que ha establecido la Administración, con el apoyo de toda la comunidad, tanto docentes como alumnado y familias. Más complicado de detectar y de atajar es el ciberacoso*, ya que el anonimato de las redes dificulta la identificación y el

control de los acosadores; por otro lado, la posibilidad de ejercerlo fuera de horario escolar y por diversos medios y canales que escapan a la supervisión de los educadores hace todavía más difícil la intervención, si no se cuenta con ayuda de las fuerzas de seguridad o el control y apoyo de las familias. En cualquier caso, como decíamos al principio, no siempre es fácil detectar y atajar un problema que sobrepasa los muros del aula y que siempre cuenta con una nube de tabú y silencio alrededor. Aun así, no nos podemos rendir ante un problema que puede derivar no solo en fracaso escolar, sino en consecuencias realmente graves para la salud y la integridad de los menores y sus familias. Me preocupa igualmente que ese acoso crezca en el futuro contagiado por ciertos comportamientos que vemos a diario en las redes sociales e incluso en programas de televisión, un comportamiento que se está extendiendo con la complicidad de personajes relevantes de la política o la sociedad, que legitiman campañas de hostigamiento hacia quienes piensan diferente.

Más allá de esas adversidades y retos para solventar, el alumnado de hoy se mueve con bastante soltura por colegios e institutos. En eso hemos ganado bastante, pues no se percibe la Escuela con miedo o con el falso respeto del autoritarismo. En los institutos, en 1.º de ESO, hay un periodo de dos o tres semanas en el que todavía no se han adaptado y van como perdidos, pero enseguida se acoplan a las rutinas y a las normas, las del centro y las de cada docente, para ir sobreviviendo. Para que el centro sea un lugar agradable en el que

aprender tienen a sus tutores y tutoras*, que velarán por el avance académico y por la convivencia saludable. Al iniciar el curso, en una sesión de evaluación inicial o en una reunión de equipo docente, se señalarán las dificultades y posibilidades de cada alumno, para que el profesorado las tenga en cuenta para realizar las adaptaciones correspondientes (ACIS/ACNS*). Cada trimestre se verán supervisados, evaluados y calificados en una sesión de evaluación, que consiste en una junta de equipo docente, en la que, aparte de poner en común las notas de cada asignatura, se establecen estrategias para corregir las dificultades detectadas. En la sesión de evaluación final, se ha de decidir también si el alumno promociona o repite, bajo decisión colegiada en función de lo que sea más favorable para su evolución académica y profesional. Esto es así, o debería serlo.

Bajar el ratio es fundamental para la mejora educativa En realidad, tener entre ciento cincuenta y doscientos alumnos en secundaria no facilita esa supervisión continua. Tampoco tener un currículo atiborrado de contenidos que crecen reforma a reforma, pues siempre hay algo nuevo que aprender, pero pocas cosas que nos atrevamos a quitar. La LOMLOE ha tratado de corregir esto proponiendo un currículo competencial, con situaciones de aprendizaje y evaluación cualitativa, pero, por lo que estamos viendo, en lugar de cribar los contenidos y abordar de manera transversal los aprendizajes, se está convirtiendo en un laberinto de tablas de porcentajes y hojas de cálculo para obtener una calificación numérica. Así, con la presión de unas programaciones ajustadas para no perder tiempo (cosa imposible si hay excursiones* o actividades complementarias*) y un listado de centenares de alumnos, solo la pericia y destreza que dan los años o las horas extras echadas fuera de jornada permitirían hacer una evaluación individualizada y una adaptación a cada alumno. Tal vez por eso las sesiones de evaluación al final se convierten en actas de aprobación o de reprobación.

En algunas circunstancias, se proponen medidas para salvar del fracaso: cambiar de sitio, hablar con la familia, facilitar material adaptado… pero hay prevenciones a la hora de abordar los casos con auténtica autonomía, quizá porque pensamos que es de justicia tratar a todos por igual, cuando realmente eso es lo injusto. En un sistema tan rígido como el nuestro, con una estructura tan parcelada (asignaturas, trimestres, parciales, notas numéricas…) parece que la objetividad solo se obtiene dejando de lado los casos particulares, es decir, estableciendo unos criterios lo más asépticos posible y con las menores desviaciones de la norma. Es también el miedo a que otros alumnos piensen que se les trata con más rigor, el miedo a que una adaptación se convierta en una reducción de la exigencia. Por todo

ello, las juntas de evaluación se despachan con recomendaciones generales y con un aviso para que se tomen medidas, pero a menudo sin muchas garantías de que se vaya a llevar a cabo una intervención profunda, salvo casos excepcionales. En esas sesiones está presente el orientador/a, y también los especialistas en atención a la diversidad (PT y AL), que tratan de aportar pautas desde su ámbito, no siempre con mucho éxito (recordemos una vez más que en secundaria no hay mucho cariño por la pedagogía).

Cuesta entender que, mientras existan barreras para el aprendizaje, una adaptación es un derecho, que incluso las adaptaciones en grupo pueden ser necesarias a veces para no excluir a nadie, que una adaptación no requiere ni siquiera reducir contenidos, sino enseñar y evaluar de otro modo.

Seguimos anclados a un modelo en el que la calificación se obtenía comprobando el grado de adquisición de contenidos, y la ley ya no habla en esos términos: reducir los contenidos no supone bajar el nivel, sino justo lo contrario, dar espacio para exigir más calidad, porque un currículo orientado de verdad a las competencias no admite un listado de doscientos contenidos por asignatura y curso, salvo que estemos pensando en los más capacitados para absorberlos (no necesariamente con aprovechamiento posterior). Para mí, el buen currículo debería admitir al final de curso las preguntas: ¿qué has aprendido? ¿qué serías capaz de hacer ahora con eso?

En ese modelo de currículo sí que tienen sentido las adaptaciones y cualquier otra medida que permita que todos avancen a su ritmo. Un ritmo que debería contemplar la repetición de curso como algo extraordinario, ya que las carencias de un año pueden solventarse al año siguiente si adoptamos las medidas necesarias para ello. Lo que no tiene ningún sentido (y es contrario a lo que marca la ley) es hacer repetir a un alumno sin hacer ajustes en el modo de atenderlo en clase, pues eso lo volverá a dejar en el mismo lugar que antes. Lo mismo ocurre cuando un alumno promociona con asignaturas suspendidas del curso anterior: se ha de establecer un plan personalizado, no volver a examinarlo de lo mismo un año más tarde.

El aprendizaje sigue ritmos diferentes en cada individuo, pero la Escuela no lo permite

Más allá de las repeticiones y los tropiezos, el alumnado siempre es joven, sea *millennial*, de la generación Z*, de la generación Alfa* o de cualquier otra hornada que venga detrás. Pasan esos años en el instituto y van creciendo bajo nuestra mirada. Los pequeños de 1.º de

ESO se convierten en adolescentes enseguida, y de ahí en adultos que llegan a la mayoría de edad. Es difícil explicar a los profanos esa sensación que produce verlos madurar y poder charlar con ellos de tantas cosas, desde el mundo casi infantil con el que llegan en su mochila del colegio, hasta los problemas sociales y políticos de la actualidad cuando se gradúan. Es una sensación

extraña, porque mientras nosotros vamos haciéndonos mayores, ellos cumplen años y, en un ciclo relativamente corto, son reemplazados por otros de la misma edad. Siempre niños y jóvenes, eso hay que recordarlo y aprovecharlo. Recordarlo a la hora de juzgar cómo se comportan o cuáles son sus prioridades, que no son las de un adulto y mucho menos las de un docente. Aprovecharlo porque son pura energía y pueden contagiarla para beneficio nuestro y suyo. Son incansables cuando algo los motiva, persistentes, incluso pacientes si hace falta. Embarcarlos en un proyecto o en cualquier iniciativa con la que se sientan representados y en la que se sientan valorados es garantía de éxito para el aprendizaje. Si queremos que remen hacia el vellocino, hemos de convencerlos de que vale la pena hacerlo. No se van a conformar con respuestas del tipo: «Esto hay que hacerlo porque sí». Lo aceptarán para no ser penalizados, pero no aprenderán nada con ello. Decidles que no son capaces de algo, y lo harán.

Decidles que son demasiado jóvenes para aprender algo, y querrán que se lo enseñéis. Decidles que merece la pena trabajar con ellos, y los tendréis a vuestro lado.

También hay circunstancias que los pondrán en contra. Por ejemplo, aguantar horas sentados en un aula escuchando explicaciones y haciendo ejercicios repetitivos. Conviene recalcar esto, porque parece que el sufrimiento haya de ser aceptado como algo normal, como preparación para la vida adulta, cuando ninguno de nosotros, adultos educados y bien formados, sería capaz de resistir hoy día las jornadas de un centro de primaria o secundaria, con extensión de deberes por las tardes. Para mayor desesperación, en la mayoría de centros se les limita la salida al baño: ¿os imagináis que no pudierais ir al aseo en toda la mañana?

Algunos dirán que nosotros sí que aguantábamos, pero creo que pocos adultos de hoy son capaces ya de pasar dos horas en su casa viendo una película de los años ochenta/noventa sin mirar el móvil o sin levantarse un par de veces del sofá. Como ponente en cursos de formación del profesorado lo he comprobado infinidad de veces: una sesión de formación que dure más de una hora acaba con los asistentes dispersos y con bastantes ganas de que finalice. Imaginaos

ahora lo que supone para un niño o adolescente la sucesión de cinco o seis docentes de manera ininterrumpida a lo largo de una jornada escolar. Por suerte, no todo son explicaciones ni ejercicios. Cada día tiene más sentido un cambio que apueste por las metodologías activas, eso que parece tan difícil de definir, pero que quizá se

describe mejor a la inversa: «¿Sabéis qué son las metodologías pasivas?».

Abrir el libro de texto, leer la lección, mandar los ejercicios para casa y mirar al día siguiente si están hechos, sin tan siquiera corregirlos (porque se pierde tiempo). Ese modelo es tremendamente ineficaz hoy día y también nos deja en mal lugar como profesionales. Si cualquiera con paciencia y un libro de texto puede hacer en el aula lo mismo que tú, ¿no es hora de cambiar tu método? Conviene aplicar enfoques en los que los alumnos trabajen en clase, porque lo de aguantar sentado y callado es complicado, ya hablaremos de ello en el próximo capítulo. Tenedlo en cuenta cuando en las sesiones de evaluación se comenta eso de que son muy infantiles y que les cuesta callar o no parar quietos; niños y adolescentes…

Otra cosa que puede soliviantar a la tripulación del *Argos* son los deberes.

Si tienen ya su jornada establecida para limpiar la cubierta o para izar o arriar velas, no les gusta nada tener que pelar patatas o limpiar calderos en su tiempo libre. En los centros educativos se considera normal mandar deberes. Tras una jornada intensa en las aulas, se vuelve a casa y se continúa otra hora u otras dos horas más para repasar, reforzar, ampliar, *etc.*

Ni un solo día de descanso de deberes. Deberes, si preguntamos a cualquiera que no se dedique a la docencia, son eso, deberes: tareas que

«debes» hacer, obligatorias, y por tanto sancionables si no se hacen. Lo comento porque siempre hay debate con este término, en el sentido de que muchos colegas defienden los deberes voluntarios (ya no son «deberes») o deberes que no quitan nota (tampoco son «deberes»). El problema de los deberes, en cualquier caso, viene por dos cuestiones fundamentales: primero, desvía para casa tareas que se han de hacer en clase, que es donde se encuentra el docente que puede corregir, supervisar, redirigir, solucionar…; segundo, suponen una extensión de la jornada escolar que interfiere en la vida familiar y que obliga al alumno a contar con una ayuda externa que a menudo no tiene. Hay

que decir que bastantes docentes tienen esto en cuenta y mandan tareas voluntarias o de ampliación, que no exigen habilidades que no se hayan trabajado suficientemente en clase, y que luego incluso dan una retroalimentación adecuada a esas tareas. Como ya he dicho, eso no son para mí «deberes», sino tareas voluntarias.

Lo que considero pernicioso es ocupar la clase con explicaciones y dejar la práctica para casa, a lo que se añade que no hacerla supone un negativo, y a lo que también se puede añadir que tanto la tarea como la corrección se hace de manera general para toda la clase, lo que invalida todos los

principios de atención a la diversidad. Entre el alumnado, los deberes se suelen percibir de diferentes modos: hay alumnos a los que les parece aceptable, porque no les cuesta hacerlos, porque tienen interés y les gusta o porque tienen ayuda (algunos se reúnen por las tardes en casa o en academias para hacerlos); otros los consideran un fastidio, porque no se han enterado de cómo se hacen, porque tienen otras cosas que hacer por las tardes, porque nadie los puede ayudar si no saben hacerlos; y, finalmente, hay otros a los que les da igual, porque no los van a hacer por diferentes razones (no saben, no tienen tiempo, no hay hábito de trabajo en sus casas…) o porque se los van a copiar de algún compañero al día siguiente.

Los deberes en las etapas obligatorias siempre generan desigualdad De todas formas, considero que en la etapa obligatoria no deberían existir deberes, tal y como los he definido arriba, ya que suponen, por un lado, un desenfoque en cuanto a las prioridades acerca de dónde se han de realizar las tareas, en clase y no en casa, y porque acaban siendo un elemento segregador, ya que solo podrían aprovechar a quienes tienen unas condiciones sociofamiliares ventajosas. Si la Escuela ha de compensar brechas sociales, los deberes acaban haciéndolas aún más grandes. Porque todo ese discurso de la cultura del esfuerzo, que acompaña a muchas de estas prácticas, como los deberes o poner exámenes difíciles, curiosamente se fragua entre un sector de la población que lo ha tenido todo más fácil que el resto. Desconfiemos de esos políticos que alaban el esfuerzo mientras llevan a sus hijos a las escuelas privadas en las que nunca hay fracaso escolar, ni repetición, ni castigos… La cultura del esfuerzo de verdad se mide en el intercambio en el aula entre lo que damos como docentes y lo que obtenemos de nuestros alumnos: a quien no le hemos dado lo que necesita, no es justo que le pidamos lo que no es capaz de darnos.

Y con el apunte anterior sobre etapas obligatorias, vuelvo a recordar

algo recurrente: hay para mí una frontera muy clara entre la escolarización obligatoria y otras etapas que no lo son (Bachiller, FP, adultos, escuelas de idiomas…). El alumnado de infantil, primaria y ESO «tiene que estar» en el centro educativo porque así lo hemos decidido entre todos, como sociedad civilizada, que considera que hasta los dieciséis años se debe proporcionar, al menos, una educación y formación básica. Ese «tiene que estar» implica

además un «tiene que participar» y un «tiene que aprender», elementos básicos de lo que consideramos inclusión educativa. Por tanto, el alumnado de estas etapas obligatorias es el que es, no el que nos gustaría que fuese.

No se permite el derecho de admisión, por lo menos en la Escuela pública, y eso es algo que nos debería enorgullecer, porque significa que somos servidores públicos, funcionarios que participan en un sistema que ayuda tanto a los que se pueden valer por sí mismos, como a los que tienen todo en contra.

El alumnado vulnerable debería ser una prioridad (lo veremos en el siguiente capítulo) y no un inconveniente, igual que los médicos no consideran un fastidio a los enfermos más graves. Eso implica que en ese barco habrá tripulantes que no harán bien su faena, marineros perezosos o maleducados, grumetes insolentes o violentos, a los que no podremos tirar por la borda. Será necesario habilitar las intervenciones y movilizar los recursos necesarios para que todos lleguemos a puerto sin bajas. No es fácil, pero tened en cuenta que, cuando empiezas a tirar por la borda al que te planta cara, acabas tirando también al que no comparte tus ideas, y, si eso es grave entre adultos, imaginad aplicarlo a menores que no tienen alternativas, o cuyas alternativas son infinitamente peores que cualquier castigo con el que los puedas amenazar. De ahí que, con ellos, todo es terreno ganado en el proceso de aprendizaje: cualquier avance es positivo, cualquier logro merece un incentivo, pues su obligación de estar ahí acaba generando un beneficio para ellos y para la sociedad. Porque si algo he aprendido de ellos es que muchos niños han normalizado un contexto de marginalidad absoluto, con vivencias que ponen la piel de gallina, niños que te hablan de su día a día como si estuvieses viendo un documental de las favelas cariocas. Y esos niños solo necesitan de la Escuela gente normal que los escuche y que, si es posible, los ayude a tener un futuro mejor a través de la formación. ¿Y el resto? También, porque atender a unos no significa desatender a otros. Por eso los procesos del aula no pueden centrarse tampoco en prácticas mecánicas ni en pruebas estandarizadas, que suelen medir más la memoria a corto plazo que el aprendizaje perdurable: es necesario

diseñar tareas en las que cada uno llegue lo más lejos posible, tareas multinivel con los suficientes recursos para que se adapten a esas aulas cada día más diversas, con enfoques como el aprendizaje cooperativo* o el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA*), a los que volveremos más adelante.

5

BIENVENIDOS A LA ISLA DE CIRCE

Para entender la Escuela, conviene conocer el hábitat educativo. En este particular ecosistema, unos y otros tratan de salir, pero, por diversos motivos,acaban atrapados en una inmensa jaula sin barrotes.

Eodem loco pone homines quos in numerum pecorum et animalium redegit hebes natura et ignoratio sui. Nihil interest inter hos et illa, quoniam illis nulla ratio est, his praua et malo suo atque in peruersum sollers; beatus enim dici nemo potest extra ueritatem proiectus.

Pon en el mismo lugar a los hombres a quien su naturaleza débil y la ignorancia de sí mismos redujo a la categoría de ganado y fieras. Ninguna diferencia hay entre unos y otros, pues si aquellos no tienen raciocinio, estos lo tienen malo y habilidoso en corromper para su propio mal.

LUCIO ANNEO SÉNECA, *De vita beata*

La isla de Circe educativa tiene una estructura que casi todos conocéis. Hay unas zonas de playa bañadas por el sol, esos años de la etapa infantil, que se alargan por un suelo fértil de interior, la primaria, hasta alcanzar las ásperas laderas de la secundaria, con los cerros de la ESO, la cordillera de la FP y las cumbres del Bachillerato, desde el duro hábitat de las favelas de los centros de especial dificultad, hasta los amplios bulevares de las consejerías y ministerios… Acompañadme en esta vista de pájaro sobre este vasto territorio, a ver si tenemos suerte y no nos atacan los grifos ni las esfinges.

La Educación Infantil, tradicionalmente organizada en las edades de tres a seis años (segundo ciclo) en la Escuela pública, está viviendo un proceso de ampliación temprana en algunos territorios, que abren cada vez más aulas de dos años (primer ciclo), un periodo que se cubría con escuelas infantiles privadas. Es posible que la caída de la natalidad esté contribuyendo a esta extensión de una etapa que, en principio, no es obligatoria, y que a menudo se contempla más como una ayuda a la conciliación familiar que como una etapa de aprendizaje esencial. Porque los estudios demuestran que, efectivamente, una escolarización temprana suele garantizar mejores

resultados académicos a la larga. No sabemos si es

igual de saludable en los aspectos emocionales, pero hay que reconocer que los docentes de esta etapa sientan las bases de los niños en aspectos que van más allá del aprendizaje formal que luego se requiere en otras etapas. Ese valor de la Escuela como herramienta de socialización y de normalización de la diversidad tiene un sentido especial en esta fase.

La Educación Primaria abarca de los seis a los doce años, constituyendo ya el primer eslabón de la escolarización obligatoria y por tanto asumiendo los retos de un alumnado y unas familias que no siempre quieren estar ahí.

Desde fuera es difícil entender que haya quien no quiera llevar a sus hijos al colegio, pero es una realidad muy presente en la Escuela pública desde edades tempranas como la primaria, donde se manifiestan los primeros casos de absentismo escolar. A veces es por desconfianza de las instituciones, otras veces por miedo y otras por problemas sociofamiliares diversos, pero la cuestión es que, nada más desembarcar en la isla de Circe ya hay quien quiere escapar de ella como sea.

La primaria tiene una estructura de tres ciclos distribuidos en seis cursos.

Hay quien todavía confunde la primaria con la EGB (y la ESO con el antiguo BUP), sin darse demasiada cuenta de que aquella constaba de ocho cursos y la actual son seis, por lo que no hay posibilidad de establecer comparaciones del tipo: «Cuando acabamos el colegio, habíamos leído a Galdós…», o «Cuando llegué al instituto, yo ya componía sinfonías…». En primaria, igual que en el segundo ciclo de infantil, imparten clase docentes que se han formado en el grado de maestro, bajo diferentes especialidades como ya hemos comentado. Eso implica que tienen una formación pedagógica más extensa y profunda que los que se dedican a la secundaria.

Sorprendentemente, hay quien piensa que quienes dan clase en esa etapa están menos preparados que los de la etapa superior, como si un pediatra fuese menos médico que un gerontólogo. Por regla general, salvo aquellos que imparten asignaturas específicas como los idiomas o la música —algo que está cambiando con la asignación de tutorías a estos especialistas—, los docentes de primaria pasan bastantes horas con sus grupos de referencia, por lo que el número total de alumnos que atienden en un curso suele ser inferior al de secundaria. El hecho

de tener más horas con los grupos les permite conocer mejor al alumnado y abordar su aprendizaje y su evaluación con una mayor profundidad. Los profesores de secundaria no deberían olvidar esto cuando hacen afirmaciones del tipo: «No entiendo qué han hecho en el colegio» o «Ya le podían haber enseñado a escribir»… Es

evidente que un alumno al que se pueda aplicar ese tipo de comentarios requiere una atención individualizada y es obligación del docente dársela en lugar de criticar a los que hicieron lo que pudieron antes que él. La primaria debería ser la etapa en la que se consolidan las competencias clave, esas destrezas básicas que luego permitirán asentar sobre ellas el resto del currículo hasta los niveles postobligatorios. Por eso he defendido en numerosas ocasiones que los docentes de primaria pasen de puntillas (o directamente ignoren) sobre contenidos teóricos que vuelven a aparecer en los currículos de la ESO. Por ejemplo, la teoría y la terminología morfosintáctica, con sus categorías gramaticales, con sus análisis de árbol o rayitas, las definiciones descontextualizadas, *etc.* ocupan un tiempo precioso que se podría (y se debería) destinar a la lectura y la escritura. Al margen de que los docentes de primaria no son especialistas en esas materias, ya llegará el momento de abordarlas cuando hayan madurado y cuando esos contenidos tengan sentido para el andamiaje de cursos superiores.

En la Secundaria Obligatoria se repite mucho y mal Y llegamos a la secundaria, una etapa que se desglosa en dos bloques con muchas diferencias y que, con frecuencia, se confunden a la hora del abordaje académico y organizativo: la ESO y el Bachiller. La ESO es una etapa obligatoria que abarca cuatro cursos, desde los doce a los dieciséis años, en la que, hoy en día, se concentra el fracaso escolar. Es cierto que algunas de las causas de ese fracaso ya se aventuran en la primaria, por problemas de absentismo o de dificultades de aprendizaje no atendidas, pero todos los estudios demuestran que el tránsito de la primaria a la secundaria es un escalón muy conflictivo en una edad muy compleja, una brecha que hace que los adolescentes que van regular o bien en la primaria se peguen un batacazo, a veces inexplicable. En la ESO, alrededor del 30

por ciento del alumnado está un curso (o más) por debajo del que le corresponde por edad, cuando la media europea es del 16 por ciento.

Además, estos que se van quedando atrás tienen un perfil bastante definido: alumnado en riesgo de exclusión social o alumnado con necesidades de apoyo educativo. Así que es evidente que algo falla en nuestro sistema público cuando va dejando atrás a quienes más lo

necesitan. La ESO no

tiene itinerarios para separar al alumnado según sus capacidades o intereses, al menos con la ley actual. Algunos educadores sostienen que una etapa obligatoria como la ESO tendría que ofrecer cuanto antes una vía alternativa para aquellos que no quieren estudiar, incluso desde niveles tempranos como 1.º de ESO. Es decir, que deberíamos ofrecer una formación profesional o meramente asistencial a los que ya vengan de primaria con desfases curriculares importantes o a aquellos que tengan problemas de adaptación al medio escolar, los llamados alumnos disruptivos. Creo que esto supone un parche que, pese a sus buenas intenciones, solo agravaría más aún la brecha escolar en esos perfiles vulnerables. Derivar con doce años a un alumno hacia un programa profesional es etiquetarlo como mano de obra barata, como un producto imperfecto que la Escuela no ha sabido arreglar. Con doce años todavía hay margen para madurar, para aprender y para crecer, margen para ser ayudado y para ser acompañado hacia metas más altas. Es cierto que ahora no estamos haciéndolo bien, y que en muchos casos los hacemos repetir hasta que tienen quince o dieciséis años, momento en el que se abren las puertas de una FP Básica o de formación en instituciones externas, pero la solución no es adelantar ese paso, sino facilitar que sigan avanzando y que tengan su propio ritmo de aprendizaje y maduración, sin devolverlos una y otra vez a la casilla de salida, como ocurre con la repetición de curso.

En la ESO sí que hay programas de apoyo para el alumnado, los conocidos como PMAR (Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) o ahora los PDC (Programas de Diversificación Curricular), además de los apoyos más o menos puntuales que recibe el alumnado con NEAE*. En esos programas se reduce la ratio más o menos a la mitad (en lugar de treinta hay unos quince alumnos), y se abordan las materias en ámbitos integrados, es decir, hay un profesor que imparte un bloque que incluye los contenidos de asignaturas como Lengua e Historia, y otro con las de Biología/Física y Química y Matemáticas, generalmente. El resto de las asignaturas suelen ser compartidas, a menudo incluso con otros grupos de referencia. Esto es lo más parecido a un itinerario alternativo en la ESO, sin llegar a serlo, porque el currículo de referencia sigue siendo el mismo y las adaptaciones son más metodológicas que de nivel, aunque es cierto que no se profundiza tanto en los contenidos como en los grupos ordinarios.

Tanto el PMAR como el PDC concluyen en el título de la ESO, igual que un 4.º de ESO «normal». Por tanto, el objetivo común de la ESO es

llegar a

ese título de graduado en secundaria, un título polémico porque sin él se cierran las puertas a estudios superiores, no solo de Bachiller, sino de Formación Profesional, un título que, a mi juicio, no tiene sentido en una etapa obligatoria, porque, siendo obligatoria, no debería salir nadie sin las capacitaciones que se pretenden con ella. Y ese objetivo de la educación obligatoria, con su broche final en la ESO, es lo que divide a muchos docentes en el debate educativo, porque hay quien piensa que la ESO debe ser exigente para formar jóvenes muy preparados y críticos, algo muy sensato y lícito, pero que deja en el aire cuál es la alternativa para aquellos que no lleguen a ese nivel de exigencia. ¿Qué hacemos con los alumnos de la etapa obligatoria que no llegan, por la razón que sea, a los listones que separan cada curso de la ESO? ¿Los dejamos en casa? ¿Los derivamos a una Formación Profesional Básica temprana? ¿Los tenemos en aulas taller haciendo manualidades? La solución al problema de la titulación en la ESO

no es tan sencillo como decir que hay que subir el nivel, generalmente pensando en poner exámenes más difíciles. Si es obligatoria tiene que ser para todos, porque, además, ha de ser inclusiva, no lo olvidemos, con lo que no vale tenerlos sin aprender y sin participar. De esto hablaremos más adelante al abordar la atención a la diversidad y la inclusión.

La estructura general de la ESO es, por tanto, la de cuatro cursos, con unas diez o doce asignaturas por curso, según la distribución autonómica y el curso. Por regla general, se habla de que el alumnado ha de aprobar todo para pasar, aunque con dos asignaturas suspendidas puede promocionar con un plan de recuperación. Esto se ha modificado con la nueva ley, que insiste en el carácter extraordinario de la repetición de curso, por lo que permite que los equipos docentes de cada alumno, en la sesión de evaluación final, puedan decidir la promoción de curso de aquellos alumnos con más de dos asignaturas suspendidas, siempre que sea beneficioso para el desarrollo académico del alumno y no le impida llegar a los objetivos de la etapa. Esto es difícil de gestionar, como podéis imaginar, porque exige un consenso entre una decena de docentes acerca de lo que será el futuro del alumno, es decir, algo así como apostar en bolsa, pero jugándote el futuro de un menor.

Haría falta un adivino para acertar qué es lo mejor para ese estudiante de 2.º

de ESO que llega a junio con cuatro asignaturas suspendidas porque se

ha confiado, porque ha estado jugando, porque se ha enamorado, porque sus padres se han separado, porque se ha muerto su abuela, porque ha empezado a engancharse al porno, porque le caían mal la de Lengua y el de

Música, porque está en la parra… ¿Lo hacemos repetir para que no se estrelle el curso que viene? ¿Lo pasamos de curso para que no se termine de hundir con la repetición? Tenemos suficientes casos para comparar, la mayoría de ellos son de alumnos a los que la repetición no les sirve de nada, salvo para empeorar. Lo dicen los datos: en este país se repite mucho y mal.

Mucho por las cifras que ya he mencionado anteriormente, y mal porque no existen de manera general esos planes que establece la ley para quienes repiten, es decir, que el repetidor vuelve a estar en las mismas condiciones que el año anterior, un poco mayor y más experimentado que el resto de su grupo, pero con las mismas carencias académicas. No hay plan individualizado porque es casi imposible dar respuesta diferenciada a todos los alumnos del grupo, los de necesidades, los repetidores y los que por sus características requieren también un refuerzo. Así que, hoy en día, repetir curso supone, en casi todos los casos, una nueva oportunidad de repetir los errores. Hay un pequeño porcentaje de alumnos a los que, quizá por una falta de madurez, la repetición les ayuda a consolidar conocimientos básicos, con lo que ese año extra acaba facilitando la promoción al curso superior en mejores condiciones. Son pocos, muchos menos de los que repiten normalmente, y lo complicado es saber identificarlos.

A pesar de que no existen en la ESO actualmente itinerarios diseñados como tales, es sabido por todos que, durante muchos años, han sido las Matemáticas las que han marcado una segregación *de facto* entre el alumnado «bueno» y «el que le cuesta». Hasta la llegada de la LOMLOE, en 3.º de ESO había que elegir entre «Matemáticas académicas» y

«Matemáticas aplicadas». Las primeras iban destinadas a quienes tenían pensado hacer Bachiller, mientras que las segundas eran para los que se orientaban a la FP. Esto procede de la propuesta fallida de una reválida de 4.º de ESO, en principio diferenciada en esos dos itinerarios, una propuesta que se paralizó en su día, pero que mantuvo esa doble vía a partir de 3.º de ESO. Esto ha significado que, en muchos centros, al alumnado que iba flojo en Matemáticas en 2.º de ESO, se le recomendaba ya el itinerario de Matemáticas aplicadas, aunque luego titulasen igual que los de académicas al llegar a 4.º de ESO. Los grupos de aplicadas se convirtieron así en pseudoprogramas

de refuerzo, sin tal refuerzo, por supuesto. Era tan absurdo todo que, por ejemplo, un alumno que ya tuviese claro que quería cursar una FP técnica (electricidad, química…), se derivaba a grupos de Matemáticas «fáciles», mientras que el que quería hacer una carrera de

Filología o Historia, tenía que coger las Matemáticas «difíciles» hasta 4.º de ESO. Curiosamente, nunca se planteó que esa distinción de «académicas y aplicadas» se podría haber adoptado de igual manera a casi cualquier asignatura: Inglés, Lengua, Ciencias… En algún momento, alguien tendría que escribir un libro acerca de cómo condiciona el aprendizaje de las matemáticas todo el sistema educativo obligatorio, especialmente la ESO.

En estos momentos, solo va a quedar una distinción en 4.º de ESO, con dos tipos de Matemáticas, que no separan entre los de FP y los de Bachiller, sino más bien entre estudios de ciencias y estudios de humanidades. Ya veremos cómo funciona.

La etapa obligatoria culmina en 4.º de ESO con un título único. El del título es otro de esos debates en los que es difícil llegar a acuerdos.

Actualmente, a ese título se accede por la ESO ordinaria, por los programas de refuerzo (PMAR/PDC) y por las propuestas de titulación a través de la FP Básica (hay diferentes regulaciones acerca de la obtención del título al acabar esta etapa). Al margen de estas vías, solo están las escuelas de adultos y las pruebas libres de obtención del título de la ESO. Tendríamos que pensar y definir muy bien qué tipo de competencias finales (ahora se llaman perfiles de salida) buscamos en un estudiante para que tenga ese título, porque no tiene mucha lógica que en un examen de 4.º de ESO

veamos morfosintaxis avanzada, trigonometría, tectónica, *etc.* y en uno de adultos las pruebas sean de competencias mucho más transversales y básicas.

La otra gran región de esta isla de Circe de la secundaria, si dejamos aparte a la Formación Profesional, es el Bachillerato. Por cuestiones históricas, se sigue vinculando el instituto a los estudios de Bachillerato de otras épocas, cuando ya hemos visto que la ESO tiene poco que ver, en concepto y en estructura, con el antiguo Bachiller. El actual Bachiller coincidiría con el anterior 3.º de BUP y el COU*, pero, a diferencia de aquel COU, orientado claramente a los estudios universitarios, el actual Bachillerato es una etapa terminal. Aunque la mayoría de estudiantes acaben optando por realizar las pruebas de acceso a la universidad (EBAU, EVAU, PAU, selectividad, o como

quieran llamarlas de aquí en adelante), conviene recordar que el Bachiller no es necesariamente una preparación para estudios superiores. Es difícil hacerlo cuando un curso como 2.º de Bachillerato se articula y organiza prácticamente como una preparación de exámenes de acceso, algo que en muchas asignaturas afecta también al

primer curso de Bachillerato (y debo decir que, para algunos docentes, condiciona incluso la ESO). La reforma actual del Bachillerato no introduce grandes cambios en su estructura, que sigue siendo la clásica: dos cursos y las modalidades científico-técnica, humanístico-social, artístico-musical, a la que se ha añadido un bachillerato general, para los que no saben qué elegir, dudan sobre si seguirán estudiando o no tienen claro siquiera si quieren hacer o no el Bachillerato. No es ironía: hay alumnos haciendo Bachillerato sin querer hacerlo. Lo más común es que se hayan apuntado al Bachillerato porque no los han admitido en la Formación Profesional que buscaban, ya que hay más plazas en Bachiller que en FP (otra cuestión para darle unas cuantas vueltas); en otros casos, están ahí porque en sus casas sigue resonando ese mantra de que el Bachiller te abre más puertas, bastante cierto si vas a seguir con estudios superiores, pero desenfocado si buscas una salida profesional que no requiere titulaciones universitarias. En cualquier caso, muchos docentes pensamos que es muy positivo que haya cada día más estudiantes haciendo Bachillerato, que es un gran avance social que lleguen a titular como bachilleres muchos jóvenes que antes se quedaban por el camino. En cuanto a ese diagnóstico que señala el bajo nivel de los actuales bachilleres con respecto a los de otras épocas, convendría plantear si el currículo del Bachillerato actual se corresponde con los requisitos de una sociedad tan diferente a la de aquella época con la cual se compara. No creo que se deban aplicar al Bachillerato las mismas reformas competenciales que se proponen para la ESO, porque son etapas diferentes, porque la ESO es obligatoria y no debe regirse por la segregación del nivel académico, pero reconozco que no me gusta este Bachillerato eminentemente teórico, basado en pruebas de selectividad donde la memoria sigue siendo el elemento fundamental para aprobar. Me gusta más la idea de un Bachillerato de investigación, de competencias, un Bachillerato que prepare de verdad a los estudiantes para la universidad y para ciclos superiores de Formación Profesional, porque, a pesar de que seguimos con el sistema de toda la vida, las quejas de los profesores universitarios de que muchos bachilleres no saben redactar, planificar o trabajar en equipo, demuestran que el modelo actual, a menudo solo los está preparando para superar exámenes y olvidarlos después.

La Formación Profesional no es un desvío para malos estudiantes

Para cerrar la descripción de las regiones de esta isla, hay que mencionar la Formación Profesional, unos estudios que canónicamente quedan fuera de lo que se conoce como secundaria, ya que en su mayor parte son etapas postobligatorias y orientadas directamente a salidas profesionales. La excepción que nos obliga a incluirla aquí es la Formación Profesional Básica, una etapa a la que se puede acceder ya con quince años, lo que la sitúa todavía dentro de la escolarización obligatoria. La FP Básica es la tabla de salvación para muchos alumnos que han entrado con mal pie en la secundaria, para aquellos que han repetido tempranamente y no han mejorado, para aquellos que no se han adaptado a ese currículo rígido e inexorable que mencionábamos arriba. La FP Básica tiene una estructura de dos cursos, con un tercio de asignaturas canónicas (las troncales de la ESO

organizadas en ámbitos), y dos tercios de módulos teórico-prácticos relacionados con la familia profesional correspondiente. En muchos centros esta FP Básica es el modelo que sirve para que algunos alumnos no abandonen los estudios, para que no sean absentistas e incluso para que no sean disruptivos. Bajo la promesa de que se les facilitará un consejo orientador* de FP, van aguantando las semanas y los meses, con la idea de que podrán sacarse una titulación profesional básica y tal vez el título de la ESO, si les va bien. En muchos casos, el truco funciona y salen adelante, saltando además a estudios superiores de FP de grado medio; en otros casos, la desafección escolar, el desencanto, las carencias académicas o la falta crónica de hábitos de asistencia y estudio son tan graves que ni siquiera pueden con ello. En todo caso, es muy importante la orientación y el acompañamiento en esta etapa, que nunca debería convertirse en un aula de compensatoria o de alumnos disruptivos; se trata de una formación profesional, y como tal debería velar por los principios académicos y laborales que rigen esos estudios, eso sí, sin perder de vista los perfiles del alumnado a quienes van destinados.

Si nos vamos a los aspectos más geográficos y ambientales de la isla de Circe, tenemos también un relieve y distribución humana de los más variopintos. Hay zonas duras, por su complejidad o por su abandono, zonas en las que es mejor no meterse, o al menos hacerlo bien preparado.

Tenemos centros de especial dificultad, que es un eufemismo muy aséptico para designar a los guetos escolares, centros en los que se acumula el fracaso o el abandono escolar, y en los que la brecha social se impone inmisericorde a casi todos los intentos de inclusión o de igualdad de

oportunidades, porque ¿qué inclusión puede darse en un entorno de plena exclusión? La solución para ellos es su desaparición, o por lo menos una dotación extra de recursos educativos y sociales. Por otros motivos, también es dura la vida en centros de reinserción de menores, centros penitenciarios, aulas hospitalarias y, en general, en los centros de educación especial, que son todos ellos contextos segregados en los que no se puede convivir con

«normalidad». El asunto de los centros de educación especial es demasiado complejo para abordarlo aquí y solo haremos breve mención de ello en el siguiente capítulo. Como aldeas perdidas están los colegios rurales, habitualmente, escuelas unitarias donde se agrupan en la misma aula niños de distintas edades y de distintos pueblos. Hace falta un poco de cuidado y de recursos para estas escuelas rurales para evitar la despoblación y potenciar un estilo de vida más respetuoso con las personas y el medio ambiente. En una situación parecida se hallan las escuelas de adultos, que a veces son islas dentro de las grandes ciudades, tan lejos y tan cerca de las necesidades de una población vulnerable.

El panorama de los colegios de infantil y primaria es tan diverso como el de los municipios que los acogen, puesto que sus instalaciones suelen depender de presupuestos municipales en muchas zonas, aunque la gestión del personal corresponda a las comunidades autónomas. La política educativa municipal, por tanto, suele marcar la diferencia entre colegios buenos y colegios abandonados. No hay que olvidarlo a la hora de elegir a los representantes políticos municipales.

En cuanto a los institutos (IES), en la mayoría de casos, suelen acoger la ESO, el Bachillerato y alguna Formación Profesional. Hay centros integrados solo con FP, igual que hay secciones de secundaria que solo tienen ESO. En algunos territorios se están creando institutos-escuela

(CEIPSO), que, a semejanza de los centros privados, acogen alumnado de primaria y ESO, algo que se ha planteado también para centros de especial dificultad, por los problemas de absentismo y fracaso que se producen en el tránsito de primaria a secundaria. A veces he oído hablar de los institutos como cárceles, lo que situaría el reino de Circe en una especie de Alcatraz, en lugar de hacerlo en una de esas islas de ensueño del Mediterráneo o la Polinesia. Hay quien se escandaliza con esta analogía, porque ve una comparación exagerada en ello, habida cuenta de las libertades a la hora de entrar y salir o las comodidades de estar en el aula incluso sin trabajar demasiado. La posible semejanza con la cárcel creo que se refiere a la

rigidez del funcionamiento de los centros de secundaria, una rigidez que se debe a menudo a la masificación de las aulas y a la estructura inflexible de horarios y asignaturas. Muchos institutos todavía mantienen los timbres estentóreos entre clase y clase; otros con más sensibilidad los han sustituido por música o incluso por silencios. El currículo parcelado de la secundaria, con más de diez asignaturas por curso, con cambios de clase cada hora o cada cincuenta y cinco minutos, genera un ecosistema fabril donde todos viven pendientes del reloj, para bien o para mal, según las clases sean más o menos distraídas. Convivir en centros grandes, con cientos o miles de alumnos pululando por los pasillos y patios, requiere de reglamentos hechos a prueba de bomba, normas que pretenden abarcar todo el abanico de infracciones y que acaban convirtiéndose en un interesante catálogo de infracciones para los amigos de la travesura o el delito.

Hay otros paisajes en la isla en los que no nos podemos detener, como las escuelas de idiomas o los conservatorios. Tampoco nos vamos a parar demasiado en las zonas de gestión y en las de autoridad, aunque sobrevolaré un momento por encima de ellas. Por un lado, tenemos los centros de formación del profesorado, un tema al que dedicaré un capítulo más adelante. También las direcciones territoriales, donde viven los inspectores e inspectoras, así como los técnicos de infraestructura, gestión económica y de personal. Por encima de ellos, están esos mismos técnicos en las consejerías, con más habitaciones y recovecos, pues nunca es fácil organizar estructuras tan complejas y variadas como la Escuela. Más arriba está el ministerio, que tiene cada día menos atribuciones, desde que las competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas.

En todas estas instancias, al margen del personal administrativo, suelen desempeñar su trabajo docentes en comisiones de servicio. Se suele criticar mucho a quienes se marchan a esos puestos, a la vez que se pide que esos puestos los ocupen docentes que «saben cómo

funciona el aula». Con lo poco o mucho que conozco esas estructuras, puedo decir que en ellas hay de todo, como en cualquier nivel, profesionales buenos y regulares, y alguno malo, que quizá está mejor ahí que estropeando a los niños.

De la isla de Circe no hay planos fiables, ni experiencias extrapolables.

Cada visita es única, cada viaje puede ofrecer un álbum de fotos diferente, desde el gozoso recuerdo de una luna de miel al horror de una fracasada escalada con caída al precipicio. En la isla de Circe no hay dos pueblos ni dos caminos iguales, como en la secundaria no hay dos grupos iguales, ni se

imparten dos clases iguales, ni tampoco se hallarán dos profesores iguales, ni a la hora de enseñar, ni a la hora de evaluar, ni a la hora de premiar o sancionar. Como insinuaba Séneca, cuando pones juntos a seres humanos tan diferentes y pretendes tratarlos por igual, acaba saliendo de ellos su auténtica naturaleza. Solo la habilidad de un buen docente permite que esa naturaleza sirva para aprender y crecer y no para convertirse en bestias.

6

HÉRCULES CONTRA LA ADVERSIDAD

¿Es la diversidad un reto o un problema? ¿Estamos de acuerdo en que la Escuela ha de ser para todos, sin excepciones? Cómo convertir la inclusión en un valor sin morir en el intento.

Queridos niños: en la cabeza, debajo de la pelambrera, están las pieles y debajo la cajita redonda de hueso. Dentro de la cajita hay dos salitas, en una está el cerebro y en la otra hay doce sillas y trece monos (…) Los monos suelen pasarse el día y la noche haciendo monadas, sentaditos muy formales en sus sillas, leyendo cuentos o jugando a «veo veo».

Todos son felices, pero el mono Trece es una mala suerte, yo no sé por qué el pobre mono Trece no tiene silla, y cuando se cansa de estar en cuclillas, se levanta de mal humor y comienza a meterse con sus doce hermanos, y pobres de ellos cuando al Trece se le agota la paciencia y la resignación de pasarse la vida sin silla. Cuando le da la locura monil, tira pellizcos a sus hermanos, les llama «vacas», «horteras», «lechuzos» y «enchufados», y les ata los rabos unos con otros. Se arma gran revuelo y lucha y arrastran por el suelo (de nuestra cabeza) los muebles, se lanzan las doce sillas por el aire y aquello se convierte en un auténtico dormitorio de monos. Y en el momento en que los monos se pelean, comienza la jaqueca.

GLORIA FUERTES, «Coleta y el mono Trece»

He oído en ocasiones algo parecido a un lamento por aquellos tiempos pasados en los que no había niños disléxicos, ni hiperactivos, ni autistas, ni con trastornos de aprendizaje, aquellos tiempos en los que solo había niños educados y maleducados, niños listos y niños «cortitos»… Ojo, se lo he oído también a las familias cuando vienen a quejarse de que, en la clase de sus retoños, fulanito molesta o no para de llamar la atención y, claro, le quita la parcela de atención que le corresponde a su criatura. ¡Qué tiempos aquellos en los que se daba la clase para todos y ahí quedaba la cosa!… el que llegaba, llegaba y el que no, pues dos opciones tenía: quedarse rezagado o apuntarse a una academia de repaso. No me lo invento: en la página del Instituto Nacional de Estadística están los datos de escolarización para quien los quiera buscar. Menos mal que eso ya no existe, como tampoco existe el maltrato normalizado a niños o mujeres, al menos desde el ordenamiento legislativo. Ahora la ley establece que se ha de atender a la diversidad, que es necesario realizar adaptaciones para que nadie se quede atrás, que se ha de enseñar y evaluar a cada cual según sus capacidades y tratando de salvar las barreras de aprendizaje que les impidan avanzar. A mí

me parece un avance, de verdad, porque sí que creo que hay que aceptar que el mundo es diverso y el alumnado también, que es imposible que una explicación sirva para treinta niños. Lo sé porque en mi casa también nos toca explicar las cosas varias veces: cómo se pone el lavaplatos o cómo se tiende la ropa, y no siempre se aprende bien ni a la primera. La vida y la Escuela son demasiado complejas para los que no somos como Hércules.

El héroe tebano tuvo que realizar doce tareas para convertirse en leyenda, doce trabajos fabulosos que no voy a relatar porque se haría esto muy largo.

Seguramente, si el decimosegundo trabajo de Hércules hubiese sido la atención educativa de 2.º de ESO un viernes a última hora, se habría tragado antes de media hora todas las manzanas del huerto de las Hespérides y se habría largado cabalgando al toro de Creta. Lo imagino como Arnold Schwarzenegger en *Poli de guardería*, mesándose los cabellos y gritando enloquecido. Pocos héroes están preparados para encerrarse en un aula con tres alumnos hiperactivos, dos con trastorno del aprendizaje, uno con arrebatos de violencia inesperados, otro con asma, otro con claustrofobia, dos enamorados y otros veinte con las ganas justas de llegar al toque del timbre. Hay que avisar a quienes entran en este oficio que ese es el

«público» con el que trabajamos, esos son nuestros «clientes», que no esperen un auditorio homogéneo y silencioso ante el cual recitar las lecciones. No digo que tengan que aguantar agresiones ni faltas graves de respeto, sino que han de saber que la Escuela de hoy es un crisol de diversidad que nos debería hacer sentir orgullosos.

La inclusión educativa, que es el principio que rige la aceptación de la diversidad en el aula, es una premisa de cualquier ley educativa moderna.

No debe confundirse con la integración, que es compartir un mismo espacio. La inclusión se basa en tres dimensiones: presencia, participación y aprendizaje; es decir, además de compartir espacio, el alumnado tiene que relacionarse activamente con sus compañeros y, sobre todo, aprender. Esto no es una moda o un gesto de progresía, es un requerimiento que emana de todos los foros internacionales sobre educación e infancia. La diversidad, por otro lado, es una riqueza, tanto en lo humano como en lo educativo, porque aporta una visión panorámica de la sociedad y nos hace más empáticos, más solidarios, más justos (y es importante no confundir justicia con caridad). Por eso hay que cuidar y dotar bien de recursos a la Escuela pública, porque garantiza los principios de diversidad, inclusión y equidad, al recoger en la normativa la no discriminación por razones de sexo, raza,

credo o cualquier etiqueta que se quiera señalar. No acabaremos con la segregación borrando las etiquetas, sino eliminando las barreras, dentro de la Escuela, claro que sí, pero también movilizando a la sociedad y a los gobiernos para que esas barreras desaparezcan fuera de ella. Quien tenga dudas acerca de la legitimidad de la inclusión solo tiene que pensar por un momento en que uno de esos segregados del sistema pueda ser su hijo o hija: no hay nada más empático que sufrir en propias carnes las injusticias.

La inclusión es un derecho obvio

Sin embargo, que la ley recoja esa atención a la diversidad no quiere decir que siempre se haga como toca. ¿Por qué cuesta tanto hacer adaptaciones?

¿Por qué hay quejas de las familias en cuanto a la atención personalizada de las NEE* y las NEAE? ¿Por qué sigue sembrando dudas el Diseño Universal de Aprendizaje? ¿Por qué se sigue pensando que la justicia educativa es tratar, explicar o evaluar a todos por igual?

A estas alturas de la película ya deberíamos habernos dado cuenta de que las leyes dicen y las personas disponen. Incluso las mismas personas que redactan una ley disponen otra cosa en la realidad. El principal problema a la hora de atender la diversidad en el aula es la falta de recursos: personal, espacios y equipamientos. El segundo, la falta de formación a la hora de entender y abordar los distintos trastornos y dificultades de aprendizaje y convivencia. Y el último, la falta de sensibilidad, la necesidad de una mirada inclusiva que asuma que aprender es un derecho para todos y que la Escuela no puede servir para filtrar. Esa aula que esbozábamos arriba, con treinta alumnos, con un alumno TEA (autismo), dos TDAH (déficit de atención e hiperactividad), otro con dislexia, dos de necesidades de compensación educativa y otro semiabsentista, requiere algo más que una ley bienintencionada. Si es en primaria, imaginad las horas que pasan con sus docentes, las horas en las que se ha de dedicar atención específica, que no es pasar el rato y aguantar. Si es en secundaria, el docente que entra en ese grupo tiene otros cinco o seis grupos más del mismo perfil. Alguien puede pensar que no todos los centros tienen grupos así, pero sí que los hay, y cada día más, porque, por suerte, se diagnostica mejor y se pueden (y se deben) establecer medidas de atención cada vez más tempranas. Pero, para adoptar esas medidas, hace falta una ratio reducida, profesorado bien

formado y especialistas para asesorar y acompañar en el aula si es necesario. Y la mirada empática, no lo olvidemos.

Atender la diversidad no es una opción, igual que no es una opción para un médico curar a enfermos graves. Si de algo se tiene que sentir orgulloso un docente no es del alumno capacitado que saca buenas notas, porque probablemente las sacaría igual en cualquier otro centro y con cualquier otro docente; nos hace sentir orgullosos ese alumno o alumna al que le cuesta aprender y al que hemos facilitado recursos para que salga adelante; nos hace sentir orgullosos el alumno que rompía el orden de la clase solo para que le hiciésemos caso y le echáramos una mano, esa ayuda que necesitaba para poder graduarse; nos hace sentir orgullosos la alumna que ocultaba sus altas capacidades para que no se burlasen de ella y a la que hemos facilitado esos materiales y estrategias que le han abierto una ventana a su futuro… Todos ellos, incluso el que no tiene problemas aparentes, merecen atención y respeto, porque son nuestro trabajo, porque estamos a su servicio, ni más ni menos, porque, como venimos diciendo desde el principio, el alumnado ha de estar en el centro del sistema educativo. Si quieres atender solo a los que muestran interés, tu lugar es una academia privada; si quieres que solo unos pocos admiren tu cultura y erudición, hazte conferenciante; si quieres dar

excelentes explicaciones, mejor ser *youtuber*… Por un momento, imaginémonos en un aula con las manos atadas, o con los ojos vendados, o trasladados de golpe a un país cuya lengua desconocemos: esa es la realidad más o menos permanente de muchos alumnos. No conviene olvidarla, ni siquiera reconociendo que la Administración, esa máquina impersonal de la cual formamos parte, no nos proporciona herramientas suficientes para atenderla con solvencia. La humanidad también forma parte de la profesionalidad, especialmente en el ámbito educativo, en particular cuando hablamos de menores, para los que quizá somos el único asidero para salir de situaciones lamentables.

En los últimos tiempos estamos asistiendo a un crecimiento exponencial de los casos de trastornos graves de salud mental entre los adolescentes.

Desde el cada vez más habitual trastorno negativista desafiante* a las depresiones y ansiedades, pasando por las conductas autolesivas o los intentos de suicidio, algo que quizá no sea tanto atribuible a un trastorno, sino a la presión de un modelo social, como apuntan ya algunos expertos.

Aunque algunos atribuyen a la pandemia del covid-19 el auge de estos casos, en realidad, las estadísticas demuestran que ya estaban subiendo

desde hace unos años y que el confinamiento solo vino a agudizar una tendencia anterior. Sin ser especialista en este ámbito, me resulta difícil hallar una explicación completa para esto, aunque supongo que se debe a la suma de diversos factores, como la exposición a redes y dispositivos, el cambio de modelo social y de ocio, el choque entre las expectativas depositadas en los jóvenes y la realidad, la alta competitividad, una mayor preocupación por el diagnóstico temprano de los problemas de salud mental tradicionalmente silenciados, *etc.* Sea cual sea la causa, lo que sí nos preocupa como docentes es la repercusión que tiene todo ello en la convivencia y en el progreso académico del alumnado. El abanico de posibilidades que ofrece atender a un alumno con trastornos de salud mental es lo suficientemente amplio como para ocupar diversas monografías. Sin embargo, para los docentes, los factores que más influyen a la hora de manejar esta situación con relativo éxito son unos pocos: el diagnóstico temprano, pautas y protocolos claros elaborados por los especialistas, formación y apoyo de las familias y docentes, recursos humanos para supervisar el seguimiento, cuando sea preciso. Cuando alguno de esos factores falla, podemos echarnos a temblar, porque

todo dependerá del azar.

Ya he dicho que, para los niños y adolescentes, el centro educativo ocupa buena parte de su vida; si en ese contexto no se siente seguro y acompañado, es muy posible que los trastornos se agudicen y acaben siendo crónicos, o algo peor. Y es cierto que estos males pueden afectar de igual manera al profesorado, pero un alumno con depresión o ansiedad no puede cogerse una baja médica, porque a ciertas edades uno no puede apearse de su vida.

Confundir «esfuerzo» con «discurso del esfuerzo» es como confundir caridad con justicia social

De lo dicho hasta ahora se puede inferir que la Escuela actual no aborda correctamente la inclusión. Habría que aclarar que esto no responde a una especial animadversión del profesorado hacia la diversidad. Por suerte, la mayoría de los docentes hace lo que puede para no dejar a nadie atrás. No obstante, llegados a este punto es necesario un inciso. Una cuestión que afecta a los héroes y que nunca aparece en los mitos es su vida posterior.

Imaginaos a Hércules como encargado de una fábrica o como jefe de

bomberos, diciéndoles a sus operarios que son unos quejicas, que eso que a ellos les cuesta una hora lo hace él en cinco minutos sin despeinarse.

Muchos docentes han crecido y se han formado desde cierta comodidad: la de ser buenos aprendices, la de tener interés por sus estudios, la de contar con una familia que los apoyaba, la de disponer de recursos para ser buenos estudiantes, la de no haber sufrido situaciones traumáticas… Ese contexto relativamente favorable (incluso habiendo superado ciertas barreras) nos puede hacer pensar que, si nosotros pudimos, cualquiera puede hacerlo. Es lo que se conoce como el sesgo del superviviente*, creer que las condiciones de los que ahora son nuestros alumnos son equiparables a las nuestras, sin darnos cuenta de que quizá nosotros fuimos excepciones en la generalidad de nuestro tiempo. Este sesgo no debería ser un obstáculo para desempeñar nuestro oficio docente, salvo que condicione la manera de enfrentarnos a la diversidad del alumnado. No, no digas que en tu época había chavales pobres que estudiaban y salían de entornos marginales a través del estudio, que tú eres uno de ellos, y por tanto la compensación educativa solo tiene sentido si cuenta con aquel interés que tú demostrabas.

No, no lo digas, porque, primero, es posible que muchos de los que estaban en tu misma situación no lo consiguieran como lo hiciste tú (de hecho, ni siquiera tienes pruebas del nivel del resto de tus compañeros, a no ser que todos fueseis a un centro de prestigio), y segundo, la Escuela no está organizada para que repliques tus experiencias en otros, sino para darles las oportunidades que vienen fijadas por la ley, independientemente de que a ti te parezca más o menos justo u oportuno. Igual que un médico nunca diría (o no debería decir) que un paciente no merece que lo curen, ningún docente debería afirmar que un alumno no merece estar en el aula. «Vale, que esté escolarizado, pero no con los que tienen interés, que los molesta…». Eso es segregación, más o menos explícita, más o menos encubierta, desde las mentalidades de algunos miembros de la comunidad educativa o desde las propias Administraciones a través de políticas educativas que hablan de mérito y esfuerzo para dejar de lado a quienes

«molestan». El discurso de la meritocracia* solo se puede mantener desde la óptica del que ha triunfado, nunca desde la del que no ha tenido tanta suerte o desde la del que ha partido con unas condiciones peores en la carrera escolar. En cuanto al esfuerzo, es aún más complicado de medir que el aprendizaje, así que convendría dejarlo fuera de los juicios educativos, porque a todos nos parece razonable fomentarlo en nuestro alumnado, pero

no todos lo vamos a valorar con la misma justicia, especialmente si no tenemos en cuenta las circunstancias personales y sociofamiliares de cada estudiante.

En mi opinión, la Escuela del siglo XXI no debería segregar en ningún caso. Esto viene a recordarnos que ya desde Europa nos han advertido de la anomalía de los centros de educación especial. Una vez más, las costuras del sistema educativo nos saltan en cuanto tiramos un poco de la manga.

Hay centros en los que se atiende al alumnado con necesidades educativas que requieren adaptaciones muy significativas y la disposición de equipamiento o recursos específicos. Estos centros concentran a personal especializado que puede atender en las mejores condiciones a ese alumnado, pero ello no deja de constituir un modelo que aparta a esos menores del resto de compañeros de su edad y los concentra en un entorno poco diverso. ¿Por qué no están en centros ordinarios entonces? Por falta de recursos, como siempre. Todos los centros tendrían que ser accesibles para cualquier alumno, tanto si las barreras son físicas, como si son de cualquier otro tipo. Eso requiere

inversión, en infraestructuras y en personal. Visitar un centro de educación especial genera muchas sensaciones: muchas positivas, por ver el cuidado, la atención y la profesionalidad de todos los que trabajan allí; pero también un sentimiento triste de pensar que esa atención se podría proporcionar en un centro ordinario, si hubiese inversión suficiente. En la actualidad parece impensable, porque tenemos demasiadas costuras sueltas o a punto de romperse, pero ojalá llegue ese día en el que los centros ordinarios sean capaces de acoger con todas las garantías de la Escuela inclusiva a cualquier niño o niña.

La codocencia permite que el alumnado reciba el doble de atención, no que los docentes trabajen la mitad

Según la legislación, los responsables de la atención a la diversidad son los docentes, ayudados por los departamentos de orientación y por todos los especialistas que ya conocemos (PT, AL, personal de atención educativa, de lenguaje de signos, asistentes personales de inclusión…). Pero, a efectos prácticos, ¿cómo se aborda esa atención en las aulas? Por un lado, se logra con adaptaciones del currículo (o del acceso a los recursos o equipamientos) más o menos significativas, y, por otro lado, con un diseño específico de las

programaciones de aula, lo que se conoce como Diseño Universal de Aprendizaje, un planteamiento que va calando en las leyes educativas y que esperamos se concrete en las distintas programaciones de las asignaturas. El DUA parte de las mismas premisas que la arquitectura accesible, es decir, construir edificios que no requieran posteriormente elementos para salvar obstáculos. Si diseñamos el aprendizaje sin barreras, no serán necesarias las adaptaciones. Suena bien, pero requiere mucha formación, mucha práctica, muchas ayudas y, sobre todo, mucha sensibilidad. O no. Quizá basta con pensar que mañana un hijo, una nieta o un sobrino pueda necesitarlo. Es un reto que tendremos que ir abordando, y es mejor que no lo hagamos en solitario. Es cierto que sigue existiendo una tendencia muy marcada a sacar del aula ordinaria al alumnado con necesidades educativas específicas, para que sea atendido en solitario o en un pequeño grupo por el especialista correspondiente. Esto puede ser eficaz en algún caso de trastornos que requieren prácticas muy concretas, pero a menudo se utiliza también para refuerzos o enfoques que podrían abordarse igualmente dentro del grupo ordinario, con la presencia del docente titular y el especialista, trabajando en codocencia. La codocencia permite el doble de atención al grupo, siempre que los docentes actúen de manera coordinada y sin jerarquías que los limiten. La codocencia debe entenderse como una estrategia que

facilita el desarrollo académico de todo el alumnado, sin las cortapisas de tener que ir todo el grupo al mismo ritmo, ya que permite el acompañamiento y supervisión de los dos docentes en las tareas del aula. Por supuesto, eso requiere que el aula sea el espacio de trabajo, sin derivar a deberes extraescolares las actividades de clase. El aula se convierte en un taller con dos profesionales a su cargo, profesionales que saben resolver las dudas y gestionar, si es preciso, los grupos de trabajo, las tareas cooperativas o cualquier otro método que se requiera; en esa línea, no parece tener mucho sentido dedicar la codocencia a que un docente explique y el otro vigile, ya que las ventajas de ser dos en clase radica en atender el doble, no en trabajar la mitad. La codocencia también mejora la convivencia en el aula, precisamente porque actúa en la prevención de los conflictos, evitando que haya alumnado desconectado o aburrido, algo que se consigue con métodos activos, limitando las explicaciones a dar las pautas justas para ponerse a trabajar. Podemos ver que es ideal para la inclusión, sobre todo si pensamos en una codocencia con especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y

Lenguaje, colegas que actúan en igualdad de condiciones en el aula-grupo sin necesidad de separar al alumnado de necesidades de apoyo educativo.

Otra estrategia utilizada a menudo está relacionada con los desdobles o los grupos flexibles, agrupaciones de alumnado que permiten una ratio más baja que la normal. Si se plantea bien, reservando horas para que esos grupos reducidos puedan trabajar de manera colaborativa o por proyectos, puede ser una buena herramienta para atender la diversidad. Sin embargo, no debería emplearse nunca para separar a los alumnos por nivel, ya que todos los estudios demuestran que es una manera de segregar y de perpetuar el fracaso en los que tienen algún problema de partida.

Como bien sabemos, los héroes suelen utilizar ayudantes y colaboradores. Otro modo de facilitar el aprendizaje es trabajar de manera conjunta. Esas estrategias se conocen como aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. El aprendizaje colaborativo es el clásico trabajo en equipo, en el que el alumnado forma pequeños grupos, con conocimientos y habilidades similares, con el fin de completar una tarea. Se exige, por tanto, una cierta autonomía para organizarse y para resolver entre todos los problemas que surjan. El docente actúa como observador y como guía en caso de bloqueo.

Muy diferente es el planteamiento del aprendizaje cooperativo. Aquí es el docente el que forma los grupos para que cada uno de sus

miembros asuma un rol en función de sus capacidades y aptitudes, de tal manera que entre todos se complementan adecuadamente para completar la tarea. Los roles pueden ser de líder, secretario, portavoz, supervisor… y por ello requiere que el docente conozca muy bien las características de cada alumno. No se potencia tanto el trabajo en grupo, sino la capacidad de aprovechar el valor de cada uno de sus miembros para que el resultado final sea óptimo. Este tipo de aprendizaje se utiliza para tareas complejas y de larga duración, como las que se desarrollan en el aprendizaje basado en proyectos (ABP*).

Este enfoque da una importancia especial al aprendizaje focalizado en desarrollar un proyecto, generalmente vinculado con la realidad y con el contexto del alumnado. Se da valor a los aprendizajes derivados de cada uno de los procesos que articulan la realización y culminación del proyecto, sea cual sea el producto final. Aunque puede tener fases individuales, el ABP suele potenciar el aprendizaje colaborativo o cooperativo en alguno de los momentos de su despliegue.

En todas sus pruebas, Hércules vence a unos oponentes peligrosos, pero bien tangibles. Claro, es difícil luchar contra fantasmas, contra lo que no existe ni tiene materialidad. Pues la Escuela también se ha de enfrentar a ello, cuando aparece el absentismo. Casi siempre pensamos en el inconveniente de atender al alumnado con dificultades, al que no tiene interés, al que puede molestar en clase, pero ¿qué hacemos con los que no vienen? El absentismo escolar sigue siendo un problema de primera magnitud en muchos centros. Ocurre igual en Educación Primaria que en Educación Secundaria Obligatoria, aunque es en esta etapa donde se agudiza. La mayoría de los alumnos que son absentistas parciales en primaria, acaban siendo absentistas totales en secundaria. Es curioso, porque, según la ley, esto no existe o no debería existir, ya que se han establecido protocolos para detectar y subsanar este problema.

En realidad, los protocolos están ahí y se ponen en marcha cuando corresponde, lo cual no quiere decir que sean efectivos. Como muchos de los procesos en educación, el protocolo de absentismo se convierte en una sucesión de documentos y trámites que rara vez desembocan en una solución. Por ejemplo, cuando se detecta que un alumno falta a clase de manera continuada, alrededor de un 15 por ciento de faltas de asistencia, se avisa a las familias. Entonces puede que comience a venir, con lo que se paraliza el procedimiento; tal vez, unas semanas más tarde, se repita la situación, y se inicia de nuevo. Si la familia no responde, se da aviso a los servicios sociales municipales, que abren su propio expediente de absentismo. Comienza un nuevo baile de actuaciones de trámites: se cita oficialmente a las familias en el centro

educativo y se firma un compromiso de asistencia. Se vuelve a abrir el abanico de posibilidades: que el compromiso se cumpla durante unas semanas y luego se vuelva a la situación inicial, o que directamente se incumpla pasados unos días. En esos casos, los servicios sociales dan paso a la actuación de la Fiscalía, para que tome medidas. Cuando se llegue a situaciones extremas, la Fiscalía actuará con sanciones económicas o de retirada de tutela.

Como podéis imaginar, todo lo que envuelve al absentismo escolar es muy triste, porque deriva de situaciones familiares de marginalidad, de trastornos mentales, de problemas sociales graves, de entornos sociales complicados, de culturas en las que no se considera oportuna la escolarización obligatoria… A veces, es un absentismo derivado del miedo, como ha ocurrido durante la pandemia, otras veces es por desconfianza,

otras por necesidad, por ejemplo, que los menores se ocupen del cuidado de la casa o de otros miembros de la familia. De cualquier forma, el absentismo supone la pérdida de un derecho fundamental del menor a participar en la Escuela y conseguir la formación que le permita salir de esa situación de desamparo que los suele rodear. Además, el menor absentista, las pocas veces que acude a los centros, se encuentra totalmente desubicado, lo que dificulta su aprendizaje y provoca a menudo situaciones de conflicto, como desconocimiento o ruptura de normas, o inadaptación al medio escolar.

En mi opinión, el absentismo solo tiene arreglo si se trabaja de manera conjunta con las familias y el entorno. Las demás soluciones son parches que vienen a confirmar que mal arreglo tiene un sistema educativo que ha de poner vallas en los institutos para evitar que los jóvenes se escapen. Por eso cada día lo tengo más claro: la única solución que tenemos en nuestras manos para luchar contra el absentismo es convertir el instituto en el lugar al que merece la pena ir y del que no apetece ser expulsado, algo que se ha de trabajar con el alumnado y con las familias, dentro y fuera de los centros educativos. El resto de las medidas son utopías o papel mojado.

Como hemos visto en este capítulo, el gran reto de la Escuela inclusiva es atender de manera eficaz a todo el alumnado en función de sus capacidades, facilitando la superación de las barreras (acceso, participación, aprendizaje) y sin renunciar a que alcancen su mayor potencial. Es una tarea más que de héroes, de titanes. Y en ello estamos. Ojalá las Administraciones no lo olviden y doten de los recursos necesarios y de ratios razonables para ponerlos en marcha. Ojalá los políticos no lo olviden y dejen de apostar por sistemas

educativos en los que las clases medias se atrincheran en centros privados mientras los vulnerables se hacinan en una Escuela pública desarmada y cautiva. Ojalá los docentes no olviden tampoco que el alumnado nunca puede ser el culpable de sus males, porque son menores y están a nuestro cargo, porque somos con frecuencia su única esperanza de ser mejores personas y ciudadanos en el futuro.

7

ARACNE ERA UNA MADRE

La comunidad educativa se teje también fuera de las aulas y las familias son necesarias artesanas del oficio de educar en colaboración con los docentes. Aquí están esas madres que tanto ayudan y a las que también tanto se teme.

Todas las familias felices se parecen unas a otras, pero cada familia infeliz lo es a su manera.

LEÓN TOLSTÓI, *Ana Karenina*

Aracne era una tejedora de Lidia que tuvo la osadía de competir con la diosa Atenea para ver quién tejía el mejor tapiz. Su mala suerte fue ganar, lo que acabó convirtiéndola en uno de esos simpáticos artrópodos que tejen sus telas en los rincones de las casas y en las pedagogías de algunos docentes. Aracne son las madres que preguntan, solicitan, reclaman y enmiendan a los docentes, las madres (y algún padre) que hacen los deberes de sus criaturas, las madres que acaban haciendo dos veces la ESO o el Bachiller para suplir en casa lo que no se alcanza en el aula, por el motivo que sea. Por eso, en algunas ocasiones, los docentes sienten que planea sobre ellos, colgada de un hilo en el rincón del aula, la sombra de Aracne.

Ya hemos visto que la mayoría de los docentes quieren enseñar, y que también, por lo general, los alumnos quieren aprender; es el momento de afirmar que las familias también quieren la mejor atención educativa para sus vástagos. Esto es así, en general, y cualquier intento de convertir las excepciones en normas se traduce en una oportunidad de recibir de la otra parte la misma injusta generalización. Así que, si hablamos de ese alumno que no quiere aprender o de esa familia que no se preocupa por los estudios de sus hijos, y tratamos por igual a todo un colectivo tan diverso como el de las familias, no vale rasgarse las vestiduras cuando una familia hable de los docentes vagos, torpes o violentos, si han sufrido alguno en su paso por la Escuela. Lo que sí parece objeto de acuerdo unánime es

que la relación familias-docentes no es todo lo buena que debería ser.

Ni contigo ni sin ti. Ese sería el resumen de la relación de la Escuela con las familias, una relación que todos consideran tan necesaria como conflictiva. A cualquier docente al que preguntes te dirá que, sin la colaboración de las familias, su trabajo es complicado. De hecho, en las conversaciones informales del profesorado (y también en Twitter), buena parte del fracaso se atribuye a la falta de apoyo de las familias, bien sea por desentenderse de los requerimientos educativos o bien por ponerse del lado de los hijos en los problemas escolares (ya veis lo mal que pinta todo: o se pasan o se quedan cortos). Pero, por otro lado, a bastantes docentes les molesta que las familias participen en cuestiones relacionadas con la atención del alumnado o con la organización de los centros, porque piensan que no están cualificadas para ello. En general, creo que son quejas de barra de bar, porque las familias no suelen ser como las pintan. Es cierto que pueden encontrarse casos extremos de algunas demasiado intervencionistas, despreocupadas, consentidoras, celosas, que actúan frente a los docentes con vehemencia o con desconfianza, a menudo por falta de formación, por haber sufrido malas experiencias como estudiantes o porque tienen otros problemas más acuciantes que las notas o el comportamiento de sus hijos.

Sin embargo, la mayoría de familias sí que se ocupan y preocupan por la educación de sus hijos y por mantener una relación cordial con los docentes. Lo digo desde la experiencia como docente, pero sobre todo desde la dirección de un centro de secundaria, Bachiller y FP durante bastantes años, un centro complicado con familias muy diversas.

La buena comunicación con las familias es la mejor prevención ante las reclamaciones

El principal problema con las familias es la ausencia de comunicación. Para que funcionen sin roces los engranajes del sistema educativo, hace falta que la información llegue correctamente a todos. Entre docente y alumnado es fácil; también entre el alumnado y sus familias. El reto es conseguir que la información entre profesorado y familias sea fluida, correcta y continua. Sé que no es sencillo de lograr, que no hay tiempo material para que un docente de secundaria (y también algunos de primaria) contacte regularmente con las ciento cincuenta o doscientas familias que tiene cada curso; ni siquiera los tutores lo tienen más fácil, porque, aparte de su tutoría,

son docentes de otros cuatro o cinco grupos. La introducción de los ámbitos en 1.º de ESO llevada a cabo por algunas comunidades ha

facilitado la reducción de ratio y ha mejorado la comunicación con las familias, pero seguro que se podía haber bajado la ratio sin afectar a la organización escolar o la metodología.

Con esas condiciones, las notificaciones a las familias se suelen reducir a los casos más desfavorables, es decir, a amonestaciones, quejas, castigos, falta de trabajo… La percepción por parte de los progenitores es que la Escuela solo sirve para decir lo malos que son sus alumnos —sus hijos—, que no hay espacio para la felicitación o los acontecimientos positivos.

Entre el profesorado, conscientes de que es complicado comunicar todo lo que pasa en el día en el aula, se asume esa condición de ogros, que solo cuentan las cosas malas que hacen los niños. Por otro lado, se escucha a veces: ¿por qué voy a felicitar a un alumno por hacer lo que toca? Quizá para que su familia sepa que también se obtienen satisfacciones en clase, que los niños a veces también trabajan, aprenden, se comportan adecuadamente… Creo que en este asunto de la comunicación todos tenemos que aprender mucho, sobre todo a la hora de dar o pedir explicaciones desde los buenos modales y la cortesía. Por otro lado, si, como docente, no tienes abiertos los canales de comunicación con las familias de tu alumnado, ¿cómo puedes quejarte de que te llamen desde el departamento de orientación o desde el despacho de dirección? ¿Qué otra manera tienen las familias de reclamar su derecho a ser escuchados?

Se dice que ahora las familias intervienen demasiado en las cuestiones escolares. Es normal que así sea, que, en la misma medida en que estamos más informados y podemos acceder mejor a los servicios públicos, padres y madres se preocupen por saber qué ocurre en las aulas y cómo mejorar los resultados. Igual que la buena hostelería se ha beneficiado de TripAdvisor porque da visibilidad a sus negocios, la Escuela debería aprovechar la mejora de los canales de comunicación para que las familias estén satisfechas con el trabajo del profesorado. En los años que llevo en la dirección de un centro de especial dificultad, prácticamente la totalidad de las quejas de las familias tenían sus razones fundadas. Otra cosa es que tuviesen razón en sus protestas. Con frecuencia, los enfados y reclamaciones vienen dados por la falta de información acerca de la gestión del aula, de los criterios de evaluación o de la organización del centro. En la mayoría de los casos, esas quejas se han solventado dando explicaciones, ni

más ni menos, porque somos un servicio público y tenemos que darlas, igual que las pedimos nosotros cuando no somos tratados correctamente en cualquier otro organismo público o negocio privado,

igual que las pediríamos si fuesen nuestros hijos y considerásemos que no están siendo tratados con justicia. Pensar que vivimos todavía en la época en la que el docente siempre tiene la razón es un error, porque no siempre es así, y si lo es, hay que demostrarlo, como está obligado cualquier funcionario público.

Por otro lado, hay que advertir que las reclamaciones se centran muchas veces en las notas, lo cual demuestra que el sistema sigue anclado todavía en una evaluación numérica más que cualitativa. Les decimos constantemente que las notas son importantes, que les servirán para elegir carrera, para ser seleccionados para una beca, *etc.* y nos olvidamos de comunicarles que el aprendizaje no son esas notas sacadas del número de un examen o de la media de una evaluación o curso, que el aprendizaje es algo más complejo que requiere un esfuerzo sostenido y una evaluación continua. ¿Qué pasa entonces para que las familias y el alumnado estén siempre tan preocupados por las notas? Que perciben que hay poca relación entre lo que se esfuerzan y aprenden y las notas que sacan. No es siempre así, desde luego (si no, reclamarían todos), pero es evidente que hay casos en los que la nota no refleja los progresos en el proceso de aprendizaje ni tampoco la inversión de tiempo y esfuerzo dedicados a ello. Puede que sea por un problema individual, por una dificultad que no se ha abordado (ya hemos hablado de ello en el apartado de atención a la diversidad), o porque la evaluación se ha centrado en un instrumento único (generalmente un examen) que no sirve para medir correctamente el aprendizaje. Por suerte, cada día hay más conciencia de la complejidad de la evaluación y tanto en las leyes como en la práctica diaria, el profesorado se anticipa a esos problemas realizando adaptaciones y utilizando métodos diversos de evaluación más allá del examen. Algunos incluso han empezado a utilizar rúbricas*…

En cualquier caso, bienvenida sea la intervención de las familias en la Escuela, porque eso significa que la educación importa y también que podemos contar con el apoyo de esa tercera pata del sistema educativo. Es función de los equipos directivos, a través del proyecto de centro, articular una buena comunicación y colaboración con las familias, no solo con las AMPA* o el Consejo Escolar*, sino facilitando foros y espacios en los que sean escuchadas sus aportaciones, sin olvidar que su papel no es el de

sustituir o enmendar la función del profesorado, sino ayudar a mejorar el funcionamiento del sistema. Hacen falta más escuelas de padres y madres, en las que los docentes habrían de ser bienvenidos; hacen falta más foros conjuntos para prevenir problemas de convivencia o de organización de los centros; hace falta más visibilidad de las familias

en los centros y de los centros en los barrios. Todo nos iría mejor si así fuera.

Si hemos hablado de la diversidad del alumnado y del profesorado, la de las familias es más o menos igual, con su normalidad y con sus trastornos.

Cuando pensamos en una familia normal, nos viene a la mente ese modelo estándar que ha dominado la sociedad hasta hace unos años: padre y madre con sus criaturas. Ese modelo es tan potente que casi toda la documentación de los centros educativos se rige por él. Por fortuna, desde hace un tiempo, sabemos que hay familias de padre y padre o de madre y madre, también familias monoparentales, familias de acogida o familias con tutores y tutoras legales: la diversidad familiar es también una riqueza, y por ello tratamos de no olvidarlo en nuestra acción tutorial, en la organización de actividades o en los protocolos de gestión del centro educativo (hojas informativas, matrícula, etc.). De poco sirve que defendamos la inclusión en el aula, si no normalizamos también ese abanico de familias diversas, así que dejemos de lado esas actividades del Día del Padre o de la Madre y celebremos la riqueza familiar como corresponde, sin sesgos ni discriminaciones.

En esa variedad de familias se hallan también las creencias religiosas y las afinidades políticas o ideológicas. Al menos en la Escuela pública (recordemos que la privada puede seleccionar a las familias), ese abanico de opciones se ha de gestionar también con mucho tacto, pues no siempre se distinguen los límites a la hora de incluir algunos aprendizajes que son esenciales por su universalidad y porque garantizan los derechos de todos, al margen de sus creencias o ideologías. La aparición de grupos de presión que buscan censurar contenidos relacionados con aspectos como la sexualidad, la identidad, el plurilingüismo*, la multiculturalidad o los valores* democráticos ha generado en ocasiones conflictos donde no los había, sembrando confusión y bulos entre las familias. Los aprendizajes de la Escuela pública están regulados por el currículo y por leyes que se han aprobado en los órganos democráticos correspondientes; las actividades relacionadas con ellos han sido aceptadas por el claustro y por el Consejo Escolar del centro, considerándose que son de interés para el alumnado al

que van dirigidas; las personas o instituciones que participan en esas actividades o los docentes que ponen en marcha esos proyectos cuentan con las autorizaciones o atribuciones pertinentes para llevarlas a cabo.

De modo que, a la vista de todo ello, no tendría que haber problemas para considerar que en el aula no se va a adoctrinar ni a pervertir la mente de ningún niño o joven (curiosamente, pocos cuestionan que durante años y todavía hoy siga establecida con total normalidad en la Escuela pública una asignatura de doctrina religiosa). Probablemente, se le educará para que vea que existen otras maneras de entender el mundo y la realidad, todas ellas válidas y dignas; se le respetará en sus decisiones y se le animará para que respete las de los demás. Eso no es adoctrinar: adoctrinar es enseñar una creencia o ideología monolítica y señalar como herejes a los que no las comparten. De cualquier modo, acerca de todo esto también se ha de hablar con las familias cuando tengan dudas o recelos. Se ha de explicar qué sentido tiene una charla de sexualidad o por qué motivo se imparte un taller contra la homofobia. Se ha de hacer con cualquier actividad que suscite controversias, porque todo lo que hacemos tiene su razón de ser y las familias deben conocerlo. Y cuando las explicaciones no son suficientes, siempre pueden recurrir a órganos superiores, como la inspección educativa, para que todo quede claro. Lo peor es callar y no dar respuesta, porque entonces damos a entender que estamos haciendo algo incorrecto.

Las comunidades educativas lo son de verdad cuando incorporan a las familias

También la Escuela tiene que asumir la diversidad étnica y cultural de las familias y ayudarlas a formar parte de una comunidad tolerante. Las aulas plurilingües y multiculturales requieren de esa pedagogía familiar para garantizar una convivencia positiva y para evitar conflictos y malentendidos. Hay que tener en cuenta que, sea como sea la familia, todas ellas quieren que sus hijos e hijas estén bien atendidos y que se les respete, para lo que es necesario que entre ellos aprendan a respetarse. Muchos centros organizan actividades para ello, como escuelas de madres y padres, grupos interactivos, tertulias dialógicas, clubes de lectura, desayunos o almuerzos con familias… Si queremos una comunidad educativa de verdad, solo se consigue sumando esfuerzos.

Un caso particular de familia es la del docente como padre o madre.

Habitualmente, en las discusiones en redes sociales, en esos encarnizados debates sobre lo que puede o debe hacer un profesor según los padres y madres, en la defensa cerrada de los docentes como colectivo ante los ataques por supuestos errores, arbitrariedades o maldades cometidos contra las tiernas criaturas a su cargo, los que somos docentes y padres a la vez nos vemos entre la espada y la

pared, entre vestirnos de catedráticos y defender la pureza de nuestro oficio o enfundarnos en el batín de hacer deberes, y repartir estopa como víctimas del sistema. No puedo extrapolar mi experiencia como algo general, pues en estos años de compartir reflexiones en abierto he encontrado muchos colegas que coinciden y otros tantos que discrepan, pero sí que puedo afirmar con rotundidad que ser padre me ha hecho mejor docente. Eso es así, sin ninguna duda. He podido ver de cerca y en directo (y a diario) las dificultades que tiene un alumno en casa, los problemas que le plantean ciertas actividades, las fortalezas que adquiere bajo determinados enfoques, el absurdo de determinadas prácticas… Todo ello ha provocado que me cuestione mi propia práctica docente, que la haya ido ajustando a algunos de esos errores detectados entre bambalinas.

Evidentemente, cada estudiante es un mundo y no puedo hacer extensivas esas vivencias de mis hijas a todos mis alumnos, pero sí que he extraído algunas premisas que trataré de resumir.

En primer lugar, el mejor trabajo es siempre el que se hace en clase, porque en casa todo es puro azar, la suerte de tener a alguien que te ayuda, el lujo de tener un buen espacio y equipamiento para ello, poder disponer de tiempo, *etc.* De ese tema de los deberes, hablaré de nuevo al acabar este capítulo, así que no me extiendo más. En segundo lugar, las tareas que parecen claras para el docente, en la mayoría de casos, admiten diversas interpretaciones a la hora de abordarlas y resolverlas (por eso es mejor hacerlo en clase). Si se trata de estudio, por ejemplo, hay a menudo bastante indefinición acerca del tipo de pruebas que controlarán que se haya aprendido, algo que genera dudas sobre el modo de estudiar y de recuperar posteriormente esa información. Un examen de un tema de literatura, pongamos por caso, puede enfocarse desde el estudio literal de lo que pone en el libro, desde los apuntes de la pizarra, desde las explicaciones de clase; es frecuente que, al salir de un examen, digan: «Eso no estaba en el libro», o al revés: «Dijo que saldría lo que vimos en clase y al final no ha salido nada». Algo parecido ocurre con los trabajos, si no están bien definidos, lo

que acaba generando infinitos mensajes contradictorios en los grupos de WhatsApp. Por último, he descubierto también que cada docente es un universo de sentidos comunes por sí mismo, es decir, lo que le parece lógico a uno, a mí me parece absurdo, o lo que a mí me parece sensato, a otros les parece una estupidez. Cada docente le da también importancia a ciertos aspectos de su asignatura, más allá de lo que diga la ley, en función de su propia práctica o de decisiones del departamento. Cuando eres docente y padre, es difícil engañarte con

eso de cumplir la ley, por ello no es de extrañar que una reclamación en este sentido casi siempre genere cierto malestar entre los colegas: no nos gusta que una familia nos diga que lo hacemos mal, pero que, encima, sea un compañero lo llevamos peor. De ahí que no sea habitual reclamar dentro del gremio, salvo que la tropelía sea tan grande que no quede más remedio. No creo que sea el único docente padre o madre que le ha dicho a sus hijos eso de: «Tienes que acostumbrarte a todos los profesores, porque luego en la vida te encontrarás también malos jefes». Es un mal consuelo, lo sé, porque lo ideal sería que pudiésemos comunicarnos sin acritud, como he apuntado al principio de este capítulo.

Qué pena que cualquier defensa del alumnado sea casi siempre considerada un ataque al profesorado.

Por último, no podemos cerrar el apartado de familias sin mencionar el espinoso tema de los deberes. Ya comentamos en el capítulo del alumnado que los deberes suponen desplazar fuera del aula tareas que deberían hacerse en ella. Esta responsabilidad que delegamos en el alumno con la mejor de las intenciones (que sea autónomo y que practique sin supervisión ni distracción) acaba salpicando a las familias, que son las que finalmente controlan si se hacen o no las tareas en casa. Esas familias no siempre están preparadas para servir de ayuda (ni tampoco tienen por qué estarlo), de modo que unos deberes bien hechos acaban dependiendo de si la madre o el padre pueden ayudar o no al alumno. Esto se pone de manifiesto en los resultados de diversos estudios sobre los deberes, que inciden en que solo ayudan a quienes tienen un nivel sociofamiliar medio o alto —justamente los que menos lo necesitan académicamente—, es decir, familias que pueden ayudar a sus hijos o pagarles una academia o profesor particular para que lo haga. Es evidente que algo falla en esto. Puede que algunos deberes sean bastante mecánicos y solo requieran la aplicación de una receta o algoritmo para hacerlos, con lo que sirven de práctica por repetición. Pero ¿qué pasa con todos esos deberes que necesitan un apoyo

para que sean resueltos adecuadamente? Y si quien tiene problemas para resolverlos de manera autónoma, los hace mal o no los hace, ¿qué pasa cuando vuelve al día siguiente, se dan por sabidos y se pasa a otra cosa?

Atendiendo a mi experiencia como padre y con lo que he visto en mi alumnado, los deberes acaban haciéndose sin apenas reflexión (copiados de un compañero, copiado literal del libro o de internet, resueltos directamente por el padre, la madre, el profesor de la

academia…), con lo que pierden su efectividad en la mayoría de casos. Por tanto, mi idea es que, al menos en la escolarización obligatoria, los deberes se deberían reducir al mínimo, y dejarse para casa solo aquellas tareas voluntarias en las que puedan intervenir las familias sin exigencias de ningún tipo y sin ocupar un tiempo libre que es de ellos, no de la Escuela. Familias felices, docentes felices.

Al final, la Escuela no puede escapar de la telaraña de las familias, aunque, como hemos visto, deberíamos considerarla como una red de conexiones en lugar de una molestia pegajosa y nociva. Si construimos una Escuela conectada en la que todos aportamos experiencias positivas, una Escuela en la que se abren las puertas para que las familias participen —

véanse por ejemplo las experiencias de las comunidades de aprendizaje*—, una Escuela en la que no haya malentendidos ni faltas de comunicación, los grandes beneficiados serán todos esos estudiantes que requieren apoyo dentro y fuera del aula, porque, al igual que en la viñeta de los burros atados con una cuerda, de nada sirve tirar cada uno para un lado si todos buscamos el mismo fin. Y el fin no es otro que enseñar y aprender.

8

APRENDE UN POCO, ÍCARO

La formación docente es fundamental para escapar del laberinto y no sucumbir a los desafíos del presente y el futuro. No todo se arregla con formación, pero sin ella estamos perdidos.

La vida es un viaje en paracaídas y no lo que tú quieres creer.

Vamos cayendo, cayendo de nuestro cenit a nuestro nadir y dejamos el aire manchado de sangre para que se envenenen los que vengan mañana a respirarlo.

VICENTE HUIDOBRO, *Altazor*

Que la Escuela es un laberinto lo tenemos claro todos. Si habéis seguido estos mitos de los capítulos anteriores también vosotros, profanos, os habréis dado cuenta de la complejidad de un oficio en el que cambian constantemente las herramientas, las piezas, los encargados de producción y hasta los productos finales, como si estuviésemos dentro de una pesadilla diseñada por Escher. El laberinto de la Escuela se cobra muchas víctimas, especialmente entre el alumnado que se queda atrapado en sus recovecos o sale por la puerta

equivocada. También entre el profesorado que vive permanentemente entre sus muros: la angustia de no saber bien cómo guiar a los estudiantes y la propia sensación de inutilidad ante un mapa que cambia de un día a otro y cierra caminos que antes estaban abiertos o abre otros donde nadie los esperaba. A ese docente le encantaría alzarse como Ícaro para observar desde arriba los intrincados pasajes de su oficio. Pero ese Ícaro docente tiene un problema muy grave: desconfía de Dédalo, su padre y creador del laberinto. El Ícaro docente no es el joven rebelde que confía en la inventiva y la astucia de su padre para adherirse con cera las alas y acometer su empresa mítica. El Ícaro docente conoce el mito y sabe que es fácil dejarse deslumbrar por las ansias de volar, que es fácil venirse arriba y acabar estrellado en el suelo por creerse más listo que nadie. Así que el Ícaro docente prefiere ignorar a Dédalo y asumir que el laberinto es su hogar y que no hay plan B, que los progresos, los inventos —o las ocurrencias— en educación solo conducen al desastre. Así que intenta aprender lo mejor posible la configuración del laberinto, sus giros y atajos,

las zonas que hay que evitar y las áreas de descanso, asumiendo el encierro y renunciando a la libertad. Que no le hablen de volar ni de buscar alternativas, que ya sabemos lo que puede pasar cuando se desafía a los dioses…

La formación docente es otro de esos elefantes en la habitación de la Escuela moderna, un problema que casi todos percibimos y esquivamos con la misma intensidad. Es impensable que un colectivo dedicado a la educación no reciba formación permanente de calidad para garantizar un desempeño adecuado de su trabajo. La actualización didáctica y académica del profesorado debería ser una exigencia más allá del interés personal o económico actual. En esa línea, las áreas de formación permanente deberían ejercer una tutela efectiva de las necesidades de los centros y de sus profesionales. Esa formación tendría que ser obligatoria y habría de ocupar parte de la jornada laboral docente. Además, la formación recibida tendría que hacerse efectiva a lo largo del tiempo, o bien mediante la supervisión de los asesores* de formación, o bien mediante las memorias de resultados dentro del propio centro. Todo ello garantizaría que el sistema educativo cuenta con profesionales actualizados e implicados en la mejora continua de su desempeño laboral.

Sin embargo, ni la idea que tienen los docentes de la formación ni los propósitos de la Administración en este ámbito parecen respaldar la idea de la formación docente como algo necesario y útil. Actualmente, la formación del profesorado es responsabilidad de las comunidades autónomas, que la suelen articular a través de los centros de

formación docente (CEP, CEFIRE, CRIF*…). Al margen de ello, está la formación ofrecida por el propio Ministerio de Educación (con sus diferentes denominaciones según quien gobierne), en especial a través de formación en red en cursos homologados y reconocidos por las diferentes comunidades. Y por supuesto, la formación más o menos oficial de otras instituciones y organismos públicos y privados, como universidades, sindicatos, *etc.*

No hay peor alumno que un docente

Formación hay mucha, demasiada a veces, tanta como para no saber cuál elegir. Y una cuestión clave es descubrir si es de calidad. Pero ¿qué es formación de calidad para el profesorado? ¿Formación sobre su

especialidad? ¿Formación sobre enseñar y aprender? ¿Formación sobre herramientas, sobre tecnologías, sobre trastornos de los jóvenes, sobre riesgos laborales…? Aquí llega otro cruce de caminos en el laberinto. Si elijo formación sobre mi especialidad, ¿quién la ha de impartir: alguien que sabe mucho de lingüística o de literatura, pero no ha pisado un aula de primaria o secundaria? Si elijo formación sobre didáctica, seguro que viene alguien que sabe de pedagogía, pero no de enseñar lengua en 2.º de ESO. Si quiero aprender sobre los intereses del alumnado, vendrá un psicólogo juvenil que atiende a sus pacientes de uno en uno, no de treinta en treinta…

Por eso es tan difícil percibir como útil la formación docente, porque nunca vamos a recibirla de alguien como nosotros, y siempre vamos a pensar que es un fraude, en especial si no cubre nuestras expectativas, que suelen ser las de esperar que alguien nos proporcione recetas milagrosas para solventar los problemas del día a día. Con esas ínfulas, lo normal tras un curso de formación es pensar que hemos sido engañados. Y en el caso más favorable, si quien imparte la formación cumple con todos los requisitos: sabe mucho y da clase en lo mismo que nosotros, encontraremos entonces un elemento perturbador que nos hará desconfiar de él: «Seguro que regala los aprobados, seguro que se escaquea en clase, seguro que…». Porque si no hay peor paciente que un médico, tampoco hay peor alumno que un docente, os lo digo desde la dilatada experiencia en cursos de formación del profesorado. También es preciso señalar que hay mala formación, cursos de pseudopedagogías*, cursos con poco contenido y mucho confeti, igual que formadores buenos, malos y regulares, pero se supone que un buen docente debería ser capaz de detectarlos y evitarlos, lo mismo que ocurre en cualquier otra parcela de la vida, con la astrología, la homeopatía o cientos de supercherías más. Lo que

no me parece justo es rechazar cualquier formación destinada a mejorar métodos o enfoques de la práctica docente bajo la peregrina excusa de la desconfianza o desdén hacia la didáctica, especialmente si a ese inmovilismo se le pretende denominar libertad de cátedra*, que es algo muy diferente.

No siempre se da este recelo ante la formación. Aquí tendríamos que recuperar el concepto de sesgo, en este caso el de confirmación: es muy posible que nos apuntemos de buena gana a aquellas formaciones que confirman nuestras expectativas. Si soy partidario del aprendizaje basado en proyectos, acudiré a formaciones de ABP que me llenarán de satisfacción, haré buenos amigos a los que seguiré en Twitter para establecer mi propio

entorno personal de aprendizaje (PLE*), un entorno de aprendizaje probablemente tan rico como sesgado. Por contra, si soy impermeable a las modas educativas, acudiré a un congreso de eminencias que confirmarán mi percepción de que la Escuela va directa al caos, y saldré de allí plenamente formado en los últimos avances de la crítica textual, unos avances que nunca podré aplicar en clase porque los alumnos no saben ya ni leer ni escribir. En ese laberinto del que hay que escapar, la formación ofrece frecuentemente recursos que solo unos pocos pueden o saben aprovechar.

Es como si a los náufragos en una isla les lanzan un helicóptero de Ikea y construyen con sus piezas una balsa con la que se hunden irremediablemente: tal vez nos estamos formando sin saber para qué.

Para terminar de rizar el rizo, se plantea a menudo el dilema de elegir exclusivamente una opción, como si formarnos en un método nos obligase a usarlo siempre para todo. El docente se cree obligado a elegir entre el ABP

y la clase magistral, algo tan absurdo como pensar que el mecánico ha de elegir entre alicate o destornillador, o el bombero entre manguera y extintor.

En este sentido, la formación se debería basar en la importancia de conocer métodos y estrategias para poder elegir en cada momento y en cada contexto, más que en la apuesta unívoca por uno de ellos. Y no, la Administración no nos obliga a usar ningún método: a lo que nos obliga es a usar herramientas y enfoques variados que permitan las adaptaciones y una evaluación rigurosa del aprendizaje. De forma habitual, se vincula un determinado método con cuestiones ajenas a la pedagogía, impulsado por las leyes o entendido como innovación —o

como resistencia a ella—. La buena formación debería proporcionarnos criterios para saber si ese método se adapta a las necesidades del alumnado, consiguiendo con su aplicación una mejora del aprendizaje y de la inclusión. Por tanto, ante la aparición de un enfoque didáctico nuevo no es recomendable ni huir de ello ni aceptarlo de manera poco crítica. También hay que recordar que, cuando un método se convierte en canon, la burocracia institucional lo hace derivar hacia una pedagogía de la conformidad, hacia una nueva rutina que probablemente desemboque en peores resultados en el aprendizaje. Porque, a mi juicio, uno de los enemigos del docente es la rutina, esa rutina que nos hace pensar que lo que sabemos y lo que nos ha funcionado durante años va a seguir sirviéndonos para siempre. Con una realidad en continuo cambio y un alumnado que sufre la misma metamorfosis, permanecer quieto es la peor opción.

En cuanto a los encargados de la formación permanente, creo que habrían de ser, esencialmente, docentes en activo que acrediten la capacitación para impartir esos cursos, aunque es posible contar con profesionales de otros ámbitos si los contenidos así lo requieren. Me parece sensato que, para facilitar esa formación a los tutores, se concedieran licencias de formación o reducciones de jornada específicas, lo que generaría una especie de bolsa de horas para que esos docentes en activo pudieran tutelar cursos tanto en la formación permanente del profesorado como en otros ámbitos: máster, grados, *etc.* El acceso a estas licencias y el desempeño de las asesorías de formación deberían seguir los criterios de mérito y transparencia adecuados.

La existencia de pseudociencias no es excusa para eludir la formación pedagógica

En la formación también intervienen las direcciones de los centros educativos, que tratan de diseñar planes de formación adecuados a su proyecto educativo. Es un planteamiento lógico y lleno de buenas intenciones, pero, lamentablemente, ese diseño tropieza con bastantes inconvenientes: tal vez en un centro pequeño es posible plantear una formación que atraiga a todo el profesorado, pero en los centros grandes, con niveles y etapas educativas diversas, resulta casi imposible crear un programa formativo que dé respuesta a las necesidades de todo el claustro.

El otro inconveniente es encontrar formadores para esos planes: con tantos centros haciendo formación a lo largo del curso, cada día es más difícil hallar ponentes de calidad dispuestos a participar; si añadimos que muchos de ellos son también docentes, que han de

cuadrar agendas con sus propias formaciones, tenemos un nuevo laberinto en el que perdernos. Los centros de profesorado intentan facilitar esa coordinación de la formación, aportar ideas, buscar ponentes, etc., pero tampoco tienen mucho margen de operatividad, pues a su vez son centros formados por asesores docentes, con sus condiciones particulares de inestabilidad profesional (normalmente comisiones de servicio por tiempo limitado), que no tienen respuestas para todas las preguntas, ni medios para todas las necesidades.

Por si no fuera desalentador este panorama, la política educativa establece desde las leyes unas prioridades que la Administración trata de trasladar al cuerpo docente. Por ejemplo, si en la ley se habla de inclusión,

de competencias o de diseño universal del aprendizaje, habrá una campaña generalizada para que los docentes se formen en ello. Si se apuesta por el plurilingüismo, habrá cursos de inmersión lingüística a troche y moche. Si se apuesta por las pruebas estandarizadas, toca aprender PISA, PIRLS, TIMSS* y lo que haga falta. Como nunca se propone reducir la ratio, en esperarlo ansiosamente siempre estamos formados.

En todo caso, creo que para los que nos dedicamos a la educación, es decir a enseñar y a que otros aprendan, es fundamental un plan de formación pedagógica serio y bien consolidado, con estrategias que no sean cuestionables ni con modas educativas de dudosa fiabilidad. En esto, las Facultades de Ciencias de la Educación tendrían que trabajar codo con codo con las Administraciones educativas de base, para detectar carencias formativas y tratar de solventarlas. Por ejemplo, no debería haber ningún docente que no sepa abordar los problemas de dislexia para realizar las adaptaciones pertinentes en su asignatura, o las necesidades de un alumno de altas capacidades, o Asperger, o TDAH… La pedagogía es consustancial a nuestro oficio, como ya he comentado en otros apartados. Enseñar a quien puede y tiene interés no requiere mucho esfuerzo del docente, pero conseguir que aprenda alguien con dificultades es también nuestra labor, y no podemos eludir esa responsabilidad. En ese sentido, la buena pedagogía tiene dos vías: la de optimizar el aprendizaje para todos y la de dar soporte a los que no pueden aprender sin ayuda. Y eso no se aprende de la nada, o por mera inspiración a través de la rutina —o la experiencia—, sino con una formación a cargo de especialistas, unos especialistas que deben formar parte del sistema, en la investigación, en la aplicación y en la evaluación de estrategias. Abrir los centros a las universidades es una necesidad imperiosa, pues permitiría el trasvase de conocimientos entre la pedagogía teórica y la práctica docente. Para ello haría falta

también una buena dosis de empatía y sensibilidad entre ambos colectivos, que con frecuencia andan a la greña.

Aprovecho para recordar una vez más que he aprendido muchísimo de mis colegas pedagogos, que no es cierto que a enseñar se aprende exclusivamente con la práctica diaria, que nos hace falta mucha formación didáctica; y también aprovecho para denunciar la mala pedagogía, esa que vive de modas o de intereses comerciales, la que no se sustenta en la investigación, sino en vender ilusiones educativas, a menudo basadas en la cacharrería digital o emocional, como si fuesen buhoneros de falsos

milagros. Contra esas pseudociencias solo cabe el trabajo conjunto y riguroso de los docentes universitarios y del resto de las etapas educativas, aunque para eso hay que confiar unos en otros.

Y, finalmente, en cuanto a la formación específica, siempre hay que recurrir a los especialistas, aunque no sean docentes de nuestro nivel. En esto, hemos de ser lo suficientemente diestros para entender que es responsabilidad nuestra adaptar esos conocimientos actualizados al nivel del alumnado. Tal vez en este ámbito sea cada vez más fácil encontrar formación adecuada, puesto que las tecnologías han facilitado el acceso a recursos que antes era difícil hallar. Las posibilidades de charlas y cursos *online* son casi infinitas, incluso con tutorías personalizadas. Quizá ahí convendría facilitar desde la Administración cursos a medida o becas de ayuda para formación del profesorado. En ese universo de las TIC es en el que nos vamos a embarcar en el siguiente capítulo, en cuanto salgamos volando con nuestras alas pedagógicas de este laberinto.

9

EL CABALLO DE TROYA DE LAS TIC

¿Son las tecnologías una trampa? La Escuela ha de elegir entre vivir de espaldas a los avances tecnológicos, educar en su uso o caer víctima de las empresas y las modas.

… quater ipso in limine portae

substitit atque utero sonitum quater arma dedere; instamos tamen immemores caecique furore

et monstruo infelix sacrata sistimus arce.

Cuatro veces se paró la enemiga máquina en el mismo umbral de la puerta

y cuatro veces se oyó resonar en su vientre un crujido de armas. Avanzamos, no obstante, aturdidos y ciegos en nuestro delirio, y colocamos el fatal monstruo en el sagrado alcázar.

VIRGILIO, *Eneida*

Aprobé las oposiciones de secundaria en 2004, tras haber culminado mi propio periplo de oposiciones aprobadas sin plaza, interinidades, colegios privados, academias… En aquel 2004 llevaba una hoja con una recopilación de recursos digitales que apenas ocupaban quince líneas. No sé si aquel documento era un exotismo, una rareza o un desafío innecesario. Las tecnologías de la información y la comunicación (alias TIC) en aquellos años brillaban por su ausencia en casi todos los centros por los que había pasado. Particularmente, me parecía sorprendente que un colectivo al que yo consideraba avanzado intelectualmente diese la espalda a un fenómeno como el de las TIC, así como a la imparable irrupción de internet, que prometían aportar tanto en el ámbito del acceso a la información y también en los procesos de enseñanza y aprendizaje (personalización, acceso, adaptación, difusión de experiencias…). Por aquel entonces había colaborado como profesor de español como lengua extranjera (ELE) en un *college* estadounidense. Allí había trabajado desde casa con aulas virtuales de chat y voz en tiempo real, con documentos compartidos y pizarras *online*, con aplicaciones de mensajería instantánea; era el año 2000. En el 2004 muy pocos docentes tenían un correo electrónico compartido con su alumnado; casi ninguno usaba herramientas digitales en el aula; muchos

menos tenían una identidad digital profesional. Ni en el 2004, ni en el 2006, ni casi en el 2008, con la explosión de la web 2.0*. ¿Por qué esa resistencia a las tecnologías en el aula? Mi hipótesis es que los docentes siguen asumiendo que su rol es el del maestro tradicional: el que más sabe de todo en su aula, el que administra la información, los datos, el guardián del saber.

Evidentemente, el docente ha de saber más que sus alumnos, pero la irrupción de las tecnologías y la universalización del acceso a la información ha cuestionado este principio y algunos docentes han pensado que su rol se tambaleaba si las tecnologías ocupaban su lugar en esa gestión de la información; más de uno se ha echado a temblar temiendo que un desembarco incontrolado en el aula de recursos y herramientas digitales pudiera convertirlo en un profesor irrelevante. Muchos pensaron que las tecnologías eran el caballo de Troya con el que se iba a colar en sus aulas el desorden y el caos. Tuvieron miedo, miedo a ver arder el conocimiento decantado durante años con tanto

mimo en libros y fotocopias. Miedo a no controlar las tecnologías, pensando que el alumnado, bajo aquella falsa denominación de nativos digitales, les iba a dar sopas con honda en el manejo de los dispositivos digitales. Luego, cuando las TIC ocuparon todos los ámbitos de la sociedad, llegó el recelo ante la posibilidad de que una sobreabundancia de información al alcance del alumnado mermase su valor como figuras de referencia en el aula, cuando precisamente ese torrente arrollador de datos los hacía más necesarios que nunca.

Me permito citar un fragmento de un artículo del año 2007, en el que Umberto Eco se preguntaba «¿De qué sirve el profesor?», y que os animo a leer entero:

Almacenar nueva información, cuando se tiene buena memoria, es algo de lo que todo el mundo es capaz. Pero decidir qué es lo que vale la pena recordar y qué no es un arte sutil. Esa es la diferencia entre los que han cursado estudios regularmente (aunque sea mal) y los autodidactas (aunque sean geniales).

El problema dramático es que por cierto a veces ni siquiera el profesor sabe enseñar el arte de la selección, al menos no en cada capítulo del saber. Pero por lo menos sabe que debería saberlo, y si no sabe dar instrucciones precisas sobre cómo seleccionar, por lo menos puede ofrecerse como ejemplo, mostrando a alguien que se esfuerza por comparar y juzgar cada vez todo aquello que internet pone a su disposición. Y también puede poner cotidianamente en escena el intento de reorganizar sistemáticamente lo que internet le transmite en orden alfabético, diciendo que existen Tamerlán y monocotiledóneas, pero no la relación sistemática entre estas dos nociones.

El sentido de esa relación solo puede ofrecerlo la Escuela y, si no sabe cómo, tendrá que equiparse para hacerlo. Si no es así, las tres I de internet, inglés e instrucción seguirán siendo solamente la primera parte de un rebuzno de asno que no asciende al cielo.

Queda claro que la aparición de internet exige nuevos roles y responsabilidades al profesorado, exigencias ante las cuales no vale la opción ni de prohibir las tecnologías ni de mirar hacia otro lado mientras ocupan todas las parcelas de la realidad. Por esto, me resultaba tan inquietante la resistencia del profesorado a incorporar las TIC en el aula. En 2006, con mi primera plaza definitiva, puse en marcha un blog de profesor: *www.repasode lengua.com*, que mantengo hasta la actualidad. La intención era compartir experiencias de aula y establecer conexiones con otros colegas. El panorama en aquella época

era muy diferente al de hoy día: había pocos docentes con ese planteamiento de compartir y conectar, quizá no más de cien en toda España. No importaba si eran de una etapa u otra, de una especialidad u otra, porque lo que de verdad nos daba valor en aquella red de nodos dispersos era la capacidad de establecer vínculos para reflexionar y ayudarnos unos a otros. La asociación Espiral* estableció unos premios para blogs educativos*, que servían de escaparate para ir añadiendo cada año nuevas suscripciones en la lectura de blogs educativos (era todavía la época de la sindicación de contenidos —RSS— y de los agregadores de *feeds**). Entre 2007 y 2010 se disparó el número de blogs educativos y se ganó en diversidad, aunque se perdió en proximidad y cercanía. Los que habíamos empezado juntos formábamos una «familia profesional» que generó vínculos y encuentros presenciales que dieron lugar a iniciativas y proyectos interesantes, como jornadas y encuentros (Aulablog*, Novadors*, EABE*…), proyectos colaborativos, certámenes…

Pese al crecimiento de experiencias TIC y de creación de blogs, wikis* y páginas webs educativas*, en los centros seguían siendo una minoría quienes desarrollaban actividades en las que las TIC estuviesen integradas y no fuesen algo más que un adorno. Resulta curioso ver que, más de diez años después, aún estemos en ese punto, porque las tecnologías han entrado ya inevitablemente en las aulas, pero no siempre con la sensatez y el sentido común con que deberían haberlo hecho. Se han colado como el caballo de Troya, con demasiadas amenazas en su interior, amenazas que incluso nos asustan a los que tanto luchamos por ellas. Veamos algunas de ellas.

Las tecnologías se siguen percibiendo como una amenaza en las aulas

La principal amenaza para el propio sistema es la irrupción en las aulas de empresas más o menos ajenas a la educación, empresas que, con la excusa de ayudar con las tecnologías, imponen una determinada visión u enfoque del currículo. Hay que advertir que esto no es nuevo, que es lo que han hecho toda la vida las editoriales de libros de texto*, que seleccionaban los contenidos y marcaban una manera concreta de llevarlos al aula. Sin embargo, se trataba de editoriales que contaban generalmente con un equipo de docentes detrás para abordar esa tarea, por lo que, al margen de la línea ideológica de la editorial, había una preocupación por el rigor académico de los contenidos (eso sí, pocos se preocupaban por todo lo que silenciaban o daban por sentado como norma y canon los libros de texto). Con la aparición de las TIC, junto con las editoriales tradicionales, que pronto se pusieron a digitalizar sus materiales, aparecieron empresas tecnológicas de *hardware** y *software**

educativo, que también buscaban su parte del pastel: pizarras digitales*, proyectores, escáneres, programas de gestión de datos, agendas y libros del docente virtuales… En mi opinión, a pesar de que soy firme defensor de la Escuela pública, reconozco que es imposible que la Administración llegue a todo en este mundo que cambia de manera acelerada, por lo que habrá que pensar en establecer convenios o contratos para el uso o la investigación en el ámbito de las tecnologías educativas, porque por mucho que podamos estar en contra, bien necesarias que son sus herramientas en determinados momentos, como ya pudimos comprobar durante la pandemia.

Pero más preocupante aún fue la temprana aparición de empresas financieras en el mundillo educativo: a través de fundaciones y divisiones educativas, bancos y cajas de ahorro se colaban en los congresos, revistas y acontecimientos educativos. Comenzaron a aparecer premios y concursos para visibilizar buenas prácticas docentes y experiencias de aula, que pronto constituyeron un escaparate para lucimiento de sus protagonistas. Aunque nunca me he presentado a premios de este tipo, reconozco que estar en todos los saraos me ha llevado en más de una ocasión a esas listas de referentes e incluso a la participación como jurado en alguno de ellos. No creo que esto sea en sí un descrédito para la Escuela, pero tiene muchos riesgos y muchas lecturas entre líneas. Primero, evidencia que hay centros y docentes que necesitan recurrir a certámenes para conseguir dotación tecnológica en sus aulas. Eso lo hemos vivido muchos de primera mano, tener que trabajar con equipos cedidos por empresas externas, porque la

Administración no dotaba ni había presupuesto para ello. En otros casos, esa visibilidad ha facilitado a algunos centros romper con su mala imagen o con situaciones de marginalidad en su contexto educativo: por ejemplo, he visto que, gracias a la proyección de determinados premios, algunos centros que se habían ido quedando sin alumnado por su mala fama o por otras razones empezaban a recuperar la dignidad ante su comunidad educativa y a normalizar su situación. De nuevo, es triste que no sea la propia Administración la que evite ese tipo de marginalidad.

En cuanto a los riesgos que supone prestarse a ese juego, creo que el principal es que todo ello puede derivar, y así lo ha hecho en algún caso, en una carrera por ver quién es más original o «innovador», que no siempre será algo positivo para el centro o para el alumnado. Hay quien piensa que esa participación también abre las puertas del aula a las empresas; siento decir que las empresas no necesitan que los docentes les abran las clases, que los grandes convenios se firman con

la Administración y ante ello poco tenemos que hacer. Por ejemplo, en los despachos de las Administraciones públicas se firman convenios con Google o Microsoft, por poner como ejemplo a dos de los grandes, para la gestión de plataformas educativas, sin que nadie pregunte a los docentes si les parece bien o no. En los centros privados se compran licencias de aplicaciones o se convenian préstamos con financieras para que las familias tengan dispositivos y libros digitales sin que nadie pueda cuestionarlo. Igual que ocurre con el cambio climático, la parte del león no está en nuestras manos, aunque sí que es conveniente tomar conciencia de qué ocurre cuando usamos una herramienta digital u otra, qué sucede cuando participamos en un concurso o en un congreso financiado por tal o cual banco. Tomar conciencia igual que la tomábamos hace años cuando usábamos un libro de texto u otro… porque eso sí que lo hacíamos, ¿no?

No hay que confundir el uso educativo de las tecnologías con el esnobismo educativo

Otro riesgo importante de introducir las tecnologías en el aula es convertirnos, como profesionales, en dependientes de ellas. Esa dependencia puede lastrarnos en dos niveles. La dependencia técnica, es decir, la necesidad del ordenador, la tableta, la conexión a internet o el

proyector como requisito imprescindible de clase, sin el cual no se puede seguir la programación o se ha de buscar un plan B. No creo que este sea el caso de muchos docentes, al menos en la Escuela pública, donde los equipamientos rara vez funcionan a la primera o donde los recursos informáticos penden siempre de un hilo cuando los necesitas. En todo caso, hay dos lecturas también de esta dependencia: por un lado, no es deseable como enfoque didáctico, ya que centra la pedagogía en un instrumento único, el tecnológico, sin contemplar otras opciones igualmente válidas que no requieren su uso (el caso extremo sería sustituir el libro de texto como guía por el libro digital, con la misma dependencia); por otro lado, resulta paradójico que toda la sociedad dependa de las tecnologías (oficinas, bancos, hospitales, transportes…) y en las aulas sigamos pensando si el ordenador o el proyector van a funcionar hoy: algo no va bien.

La segunda dependencia que supone un riesgo es la metodológica, es decir, convertir las tecnologías en el eje de la didáctica y acabar perdiendo los referentes de nuestra asignatura. Es lo que ocurre cuando tratamos de usar un dispositivo, una aplicación o una actividad digital por el mero hecho de que resulta innovadora, lúdica, adictiva o divertida sin importar lo que se aprende con ella. Es lo que

llamo esnobismo educativo*, ese postureo digital que a veces llena de cacharrería las aulas sin saber para qué. Pasó con los ejercicios interactivos* o con las WebQuest*s, y está pasando ya con el Kahoot* o el TikTok*.

Un riesgo especial es el que supone que el alumnado utilice en las aulas sus teléfonos móviles. Aunque soy partidario del uso de móviles o tabletas en el aula, he de reconocer que tiene que haber un buen protocolo de supervisión y una buena formación del profesorado (y también de las familias) como requisito previo. Creo que la Escuela no puede permanecer ajena a lo que ocurre en la sociedad, y el uso de móviles es ya universal.

Hay quien defiende, por eso mismo, que en las aulas se debería prohibir su uso, porque ya están bastante expuestos fuera, un argumento que tendría sentido si la Escuela no fuese una institución que nos ha de preparar para la vida fuera de ella, no un retiro espiritual ni un *resort* vacacional. También resulta chocante que, en esa vuelta a las esencias de una Escuela sin distracciones y orientada al esfuerzo, no se cuestione el uso de calculadoras o de proyectores (o incluso de bolígrafos, si queremos irnos más lejos en el tiempo), pero sí el uso de dispositivos que son de gran utilidad para la búsqueda de información, para la creación de proyectos audiovisuales o

para cualquier propuesta de trabajo propia de nuestro tiempo. Creo que tiene mucho sentido que la Escuela asuma el progreso de las tecnologías y las aproveche para enseñar y aprender mejor, y no plantearse en ningún caso que la solución es volver al ábaco y la pluma. Porque la cuestión es que educamos para formar a ciudadanos que van a vivir fuera de la Escuela, por lo que esos dispositivos tienen que formar parte de nuestra instrucción, especialmente como herramienta de aprendizaje. Por ello, como ya se está haciendo en muchos centros, en el aula hay que normalizar el uso educativo de los dispositivos móviles, un uso racional y responsable, un uso que también les sirva para su vida como adultos, con pautas para comportarse en las redes sociales, con instrucciones para que las tecnologías conviertan a nuestro alumnado en ciudadanos digitales bien preparados en el ámbito personal y en el profesional.

Resulta increíble que, con el siglo XXI bien avanzado, todavía no funcione en las aulas un buen plan de digitalización* que incluya esas estrategias de la competencia digital. Es cierto que se está poniendo ahora en marcha uno, con apoyo de la Unión Europea, que abarca la competencia digital docente y las del alumnado y familias. Sin embargo, por lo poco que he visto en marcha, sigue adoleciendo de los

mismos males de siempre: confía en buenas voluntades y no aporta recursos de personal especializado a los centros. Necesitamos que los móviles en el aula tengan sentido y que se eduque para erradicar malas prácticas como el ciberacoso, la nomofobia*

o la exposición de los menores en las redes sociales. No sirve de nada prohibir los móviles en el instituto, si al salir de clase los utilizan como armas. Es un compromiso que la Escuela tiene que asumir, con la ayuda de quien sea necesario. Ya tuvimos ocasión de comprobarlo en el confinamiento: justo después de un debate encarnizado sobre la prohibición de móviles en el aula, resultaron imprescindibles apenas unas semanas después para poder seguir las clases. En cuanto al profesorado, mientras se siga cuestionando la necesidad de una competencia digital, mientras se siga pensando que un docente del siglo XXI puede vivir de espaldas a las TIC y a lo que ocurre en redes sociales o en los avances tecnológicos, poco podremos ayudar al alumnado en este ámbito, pues seguirán percibiendo a la Escuela y a los docentes como monjes medievales encerrados en otro mundo, en otra época.

Los riesgos del mal uso del móvil no son exclusivos de los menores Al hilo de esto, otro riesgo son precisamente esas redes sociales, un entorno que ha crecido imparable y en el que casi todos estamos inmersos. Por regla general, las redes sociales están restringidas en los centros educativos, aunque también hay que decir que la mayoría de los menores tienen ya sus propias conexiones y no requieren de la infraestructura educativa para conectarse a ellas, pues lo hacen más o menos a escondidas con sus dispositivos. Esas redes sociales en las que participa el alumnado (Instagram *,* TikTok, Twitch…) suelen ser poco educativas, al menos tal como las usan ellos, y acaban siendo entornos en los que a menudo se fragua el insulto, la exclusión, la exposición de aspectos íntimos o el acoso.

Gran parte de los problemas de convivencia de los centros educativos, al menos en los últimos cursos de primaria y en la secundaria, se originan en el mal uso de las redes sociales: conversaciones de amenazas, insultos, suplantación de personalidad, publicación de imágenes sin permiso, manipulación de textos o imágenes… Y se habla mucho de prohibir su uso, cuando los adultos ofrecemos comportamientos poco ejemplares, publicando fotos de nuestros hijos o estando más pendientes del móvil que de las conversaciones en persona.

En el escaparate de las TIC tenemos también infinidad de aplicaciones y herramientas que van y vienen, según la moda, como ya hemos

dicho. Igual que hubo un auge y ocaso de las WebQuests o de Prezi*, llegará también su hora a los Genial.ly* o a los Kahoot. Todo esto puede ayudar en ocasiones a motivar al alumnado, a acercarles contenidos, a promover la participación, pero no hay que olvidar que son herramientas al servicio del aprendizaje.

Creo que en todo este tiempo que llevo ligado a las TIC educativas, la única herramienta que sigo usando de manera habitual para el aula y para mis tareas como docente son los documentos en línea (de Google, Microsoft o de cualquier otro servicio que me permitan usar), ya que facilitan el trabajo en equipo y la colaboración en tiempo real. A veces, lo más sencillo y simple es lo más efectivo.

Para acabar este capítulo, debo señalar que, en los últimos meses, estamos asistiendo a la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en muchos ámbitos. En particular en el académico, se está convirtiendo en un elemento que obliga a replantear el papel del docente y de la Escuela. La IA es capaz de generar contenidos coherentes y originales a partir de preguntas, igual

que si fuese un profesor particular. Por ejemplo, ChatGPT* puede componer textos y resolver problemas, sin necesidad de *interfaces* o lenguajes de programación complejos. Se acabaron los deberes, se acabaron las tareas para casa: la IA está ahí para lo que se necesite. Como mucho, podremos pedir que lo copien a bolígrafo en la libreta, una práctica antiplagios bastante habitual desde que existe internet, al menos en los niveles obligatorios.

Lo más interesante de la aparición de la inteligencia artificial en el contexto educativo es precisamente que pone en solfa esa creencia de que el mejor profesor es el que más sabe, o, mejor dicho, que, en la escala cualitativa del profesorado, saber mucho está por encima de saber enseñar.

Se lleva avisando desde hace un tiempo que no podremos competir con las tecnologías en la transmisión de información. El futuro ya está aquí y con la IA no vamos a competir en sabiduría y erudición, ni siquiera en nuestro ámbito o especialidad. Hagan la prueba si quieren. Salvo cuestiones específicas relacionadas con la creatividad (componer música, escribir poesía o pintar cuadros), la IA ofrecerá respuestas más documentadas y actualizadas que las que pueda dar cualquier docente. Esto abre de nuevo el debate acerca de los fines de la educación, del sentido último de la escolarización obligatoria o de las etapas posteriores, del valor añadido del docente humano frente a la IA. Un docente virtual puede dictar mejores clases que nosotros, puede

resolver dudas mejor que nosotros, puede plantear ejercicios más diversos y actuales, puede calificar y categorizar al alumnado con mayor objetividad, así que ¿cuál es nuestra ventaja?

Precisamente ser humanos. Hace unos años escribí un relato (que podéis encontrar al final de este libro) en el que se planteaba ese dilema entre la inteligencia humana y la artificial. ¿Podría detectar una IA las necesidades de apoyo educativo de un alumno y darles respuesta? ¿Podría saber si un estudiante está pasando por un mal día y necesita desconectar? ¿Podría dar por buena una tarea sabiendo que más allá de la calidad está el esfuerzo empleado en realizarla? ¿Podría promover grupos de trabajo cooperativo para culminar un proyecto? ¿Podría asignar roles en función de las capacidades de cada alumno? ¿Podría generar situaciones de aprendizaje relevantes para su contexto? Al final, tanto burlarnos de la educación emocional, y resulta que será eso lo que nos distinga de las máquinas y lo que nos garantice nuestra supervivencia profesional. Bajo mi punto de vista, con el horizonte de la inclusión y de una educación de calidad conectada

con el mundo real, está claro que nos queda mucho por aprender de las máquinas, pero nos queda todavía mucho más que enseñar como humanos.

No tengáis miedo del caballo de Troya de las TIC, porque vosotros, troyanos, ya estáis infectados de tecnología hasta la médula.

10

NO TIENTES A TÁNTALO

Los equipos directivos en el difícil equilibrio entre lo que tienen y lo que necesitan. Nunca hay recursos para todo y los gestores de los centros han de moverse entre la realidad y el deseo.

Avaro y rico, y pobre en el tesoro,

el castigo y la hambre imita a Midas,

Tántalo en fugitiva fuente de oro.

FRANCISCO DE QUEVEDO

Se habla y se escribe mucho del liderazgo de los equipos directivos en los centros educativos. Algunos estudios incluso sitúan en ese liderazgo activo y positivo las claves del éxito escolar. Es interesante

esta visión desde fuera, porque intenta señalar la analogía entre un colegio o un instituto y las empresas: el emprendimiento, la motivación, la innovación, la mejora, la consecución de objetivos… todo ello requiere líderes «empoderados» que ejerzan de buenos capitanes, como vimos en el capítulo del *Argos*. También hubo un momento en el que pensé que era así, un poco antes de entrar a dirigir mi centro. Ahora he aprendido que los centros educativos no son empresas, ni para lo bueno ni para lo malo. Somos líderes, sí, pero a nuestra manera. En la mayoría de los centros educativos, liderazgo es lo que queda después de ocupar el tiempo en burocracia más o menos inútil, cumplir con requisitos legales diseñados para organizaciones del siglo XIX, apagar los incendios de una convivencia para la que no hay recursos, y atender a una comunidad educativa cada día más exigente. Cuando acabas con eso, entonces te pones a liderar.

Algunos tal vez se pregunten cómo se llega a ser director de un centro público, y en esto hay de todo, como en botica. Leo a veces en las redes sociales que hay comunidades en las que la dirección de un centro es algo ansiado y casi inalcanzable para los docentes de base, que son cargos elegidos a dedo y que hace falta estar bien situado para lograrlo. Por un lado, la normativa desde luego no apunta hacia esa situación, ya que se trata de una convocatoria pública con sus garantías de transparencia y de libre

concurrencia, generalmente bajo los requisitos de ser funcionarios de carrera y tener la antigüedad exigida (suelen ser ocho años) y los cursos de función directiva que permiten el ejercicio del cargo. El candidato presenta un proyecto de dirección* para cuatro años, que debe ser valorado por el claustro y por el Consejo Escolar del centro; más tarde, una comisión de baremación, compuesta por diferentes miembros de la comunidad educativa (familias, docentes, inspección y Administración), ha de calificar el proyecto con una rúbrica de indicadores y aprobarlo. He formado parte de varias comisiones de baremación y sé bastante bien que no existe ese tópico de nombrar a alguien a dedo, al menos en mi entorno. Además, los directores y directoras solemos reunirnos una vez al mes para la formación permanente y casi todos coincidimos en que hemos sido candidatos únicos en nuestros centros, que nadie quería embarcarse en una aventura tan compleja y, a menudo, poco reconocida. Así que no comparto esa visión del puesto de dirección como algo tan deseado entre el claustro, aunque no descarto que haya contextos o ámbitos territoriales en los que se manipulen las condiciones objetivas para que solo unos pocos se atrevan o se comprometan a ello bajo determinadas prebendas. Tampoco comparto otra opinión muy habitual: ser director es una tortura profesional y ni siquiera el plus

económico compensa el esfuerzo. Aunque hayamos dado el paso para liderar un centro por falta de candidatos o por otras circunstancias, la mayoría lo hacemos de manera voluntaria y sabemos que hay sinsabores y alegrías, como también las hay en el aula. Estamos porque queremos y podemos marcharnos casi con libertad (en teoría, ya que la Administración puede obligarte a ejercer de oficio). Así que el trabajo de director o directora no es un horror ni una condena; tampoco un retiro dorado, como veremos a continuación.

Los proyectos de dirección se mueven entre la ilusión y el desengaño En el discurrir cotidiano de la función directiva, por mucho que tengas trazada una agenda y un orden del día, los acontecimientos intempestivos y la supervivencia se sobreponen a cualquier planificación. Una de las primeras cosas que descubres al entrar en un equipo directivo es que lo urgente desplaza inevitablemente a lo importante. Esa urgencia pueden ser trámites a plazo fijo, necesidades del alumnado, peticiones del profesorado,

requerimientos de las familias, reuniones con la inspección o agentes externos, roturas, delitos, llantos, miseria, desolación… Así descubres también que apenas queda tiempo para desarrollar con más profundidad el proyecto de dirección que te ha llevado a ocupar ese cargo. Lo urgente se impone como una espada de Damocles, dejando esa sensación de trabajar en vacío y con la conciencia de estar cometiendo graves errores por acción u omisión, cuando el principal error sería dejar de lado lo importante, lo que puede salvar a nuestros alumnos del fracaso escolar, lo que puede mejorar la convivencia, lo que nos puede unir a las familias. Menos mal que algunas de esas urgencias, en el fondo, también forman parte de las necesidades más acuciantes del centro.

Sin embargo, para muchos equipos directivos hay un punto de aventura y de ilusión a la hora de emprender un proyecto de dirección, en especial si amamos el oficio y queremos ser un poquito mejores día a día. El sistema educativo es poliédrico, cambiante, confuso, inabarcable y, sobre todo, inmovilista. Cualquier acción o movimiento parece obedecer a los usos y costumbres, a caminos trazados de los que es difícil salir. La Escuela (y la Administración en general) sigue siendo un animal grande y torpe que hay que conducir con cuidado y paciencia. Por ejemplo, el discurso de la autonomía de centros se ve lastrado por una hiperregulación que va dejando caer decretos, órdenes e instrucciones día a día, en una sucesión de normativas legales difíciles de cumplir al pie de la letra, bien porque se aprueban de manera apresurada cuando ya hay establecido un orden distinto, bien porque no se ajustan a las posibilidades

espaciotemporales de la vida real. A veces, incluso, son buenas ideas que, convertidas en leyes, se vuelven abstrusas y perversas. Con frecuencia, cada plan nuevo de la Administración parece diseñado más como una yincana que como un protocolo, plagado de pequeños obstáculos diseminados para medir la paciencia de los funcionarios. Para mayor desesperación, cualquier acontecimiento interno o externo, por pequeño que sea, por ejemplo, un cambio de gobierno municipal, una sentencia judicial, un cambio de inspector, el incremento o descenso de matrícula… acaba desencadenando un efecto mariposa que concluye levantando cientos de papeles en el despacho de dirección.

A pesar de todo, como decía antes, dirigir un centro es una gran aventura que conlleva también satisfacciones. Desde el diagnóstico del DAFO* hasta los indicadores de evaluación, es muy motivador trazar las líneas de un

proyecto con el que se busca mejorar resultados y salvar obstáculos.

Conociendo bien el centro y contando con la ayuda de todo el claustro (y también del resto de la comunidad), se pueden promover cambios que acaban dando sus resultados. Son a veces cambios mínimos, pero conviene avanzar siempre con pasos cortos y pie seguro, antes que correr demasiado y volcar en la primera curva. Lo digo porque todas las actuaciones de un proyecto de dirección necesitan recursos, y eso no es fácil de conseguir.

Algo fundamental es la tarea coordinada del equipo directivo, formado generalmente por el director/a, el jefe o jefa de estudios, el vicedirector/a y el secretario/a, todos ellos docentes de sus respectivas asignaturas, y, por tanto, profanos en logística, contabilidad, liderazgo, *etc.* El reparto de responsabilidades entre ellos es muy variado, según el centro. Aunque las funciones están definidas en el reglamento de funcionamiento de centros*, en realidad las tareas se reparten de acuerdo al perfil, las habilidades o el carácter de cada uno. Tradicionalmente, el director o directora ha de ser conciliador y diplomático, quien ocupa la jefatura de estudios ha de ser más riguroso y estricto, el secretario/a tiene que ser sistemático y debe tener un manejo eficaz de la logística y la contabilidad, y el vicedirector/a, aparte de la tradicional ocupación de gestionar actividades complementarias y extraescolares, ha de ser una persona versátil. Como digo, cada centro organiza ese reparto en función del perfil de cada persona que ocupa el cargo, pero, en todos los casos, han de ser capaces de trabajar en equipo y con una confianza y transparencia absoluta entre ellos, ya que es imposible sacar la tarea

diaria si alguno de ellos elude su responsabilidad. De hecho, cuando alguno cae enfermo o ha de faltar por un periodo largo de tiempo, el equilibrio diario se desajusta y suelen producirse problemas organizativos más o menos graves. Es normal, si tenemos en cuenta que casi dos tercios de la jornada laboral de un cargo directivo se van en tareas de gestión del centro; impartir siete u ocho horas de clase semanales es, en la mayoría de casos, un oasis en la vorágine de la dirección.

Hay quien piensa que los equipos directivos de los centros educativos administramos recursos. A decir verdad, lo que administramos es miseria.

En términos de economía casera, piensen en un hogar que, para mantenerse sin pasar penurias, necesitase mil euros al mes, mientras sus ingresos son seiscientos euros. Esa suele ser la situación de los centros educativos, no solo en lo económico, que ya es grave, sino en lo que supone de recursos humanos y de equipamientos. Cuando entras en un equipo directivo, las

primeras decisiones siempre son chungas: tienes que seleccionar qué iniciativas de tu proyecto de dirección tienes que aparcar temporal o definitivamente por falta de recursos. Es un tanto paradójico, ¿no creéis? Se supone que has presentado un proyecto de dirección con unas líneas bastante realistas, que no hablamos de instalar piscinas ni *jacuzzis*, ni de hacer excursiones a Hawái. Has presentado un proyecto con medidas como refuerzos escolares, como programas de atención a la diversidad, como horas de compensación educativa, altas capacidades, participación ciudadana… y empiezas a meter tijera porque desde la Administración te dicen: «Esto es lo que hay, apáñate». Eso es lo primero que descubres, que tienes que hacer como tu madre: aprovechar para croquetas lo que sobra del cocido. Y vas al claustro y les das una croqueta a uno, ropavieja a otro, y hummus al nuevo que viene con ganas de hacer cosas. Como Tántalo, que veía descender el nivel del agua al tratar de beber y subir la rama de las manzanas cuando trataba de comer, te encuentras que, cuando destinas recursos a atender la convivencia, mejoras en la gestión de los conflictos, pero has descuidado los refuerzos curriculares, por lo que bajas en resultados académicos. Entonces abandonas la convivencia y refuerzas el apoyo en clase, pero se disparan las incidencias. Y acabas hambriento y sediento sin saber hallar equilibrio en tus actuaciones.

Porque son muchas las cosas que necesita un equipo directivo para hacer bien su tarea, cosas que, a pesar de ser razonables y realistas, pocas veces están a nuestro alcance. Veamos algunas.

Los centros educativos están alcanzando dimensiones desmesuradas que dificultan su gestión

Por un lado, garantizar una plantilla docente adecuada y estable. Aunque la dotación es la que establece la ley, esa que te dan cada año con la sábana* o cupo, siempre necesitamos más profesorado para que haya una ratio adecuada, para que se puedan hacer codocencias o para dar continuidad a proyectos de centro. Esa plantilla tendría que ser lo más estable posible, siempre asegurando los derechos laborales del profesorado y huyendo de la selección arbitraria. En esa línea, a menudo nos encontramos con bajas o licencias que no se cubren por falta de previsión o por falta de candidatos en las bolsas de interinos*. También hemos ido comprobando en los últimos

tiempos que se incorporan en los procesos de difícil cobertura*

profesionales de otros ámbitos distintos a la educación, sin experiencia y sin formación adecuada para desempeñar la docencia con unos mínimos niveles de calidad. Tal vez sea necesario establecer controles y medidas de supervisión eficaces para evitar que esos problemas acaben afectando al alumnado.

También es preciso disponer de personal no docente más allá de subalternos/as* y administrativos/as*. Con el crecimiento de los centros y la complejidad de los procesos y protocolos que exige la Administración, cada día se hace más patente la falta de personal especializado en diversos ámbitos, en el de la gestión, contabilidad o administración (sí, los centros públicos pasamos auditorías y los responsables de la rendición de cuentas somos docentes), y también en el de la convivencia y el bienestar social: profesores técnicos de servicios a la comunidad, educador o trabajador social, enfermero… Como ya dijimos en otro capítulo, la intensa vida de un centro educativo, a veces más numeroso y complejo que un municipio, requiere tareas para las que no estamos formados los docentes.

Hace falta también mantener con personal adecuado la asistencia técnica de los elementos y dispositivos del centro. El equipamiento tecnológico crece en los centros y eso requiere un mantenimiento y asistencia eficaz, que ahora mismo no se da, porque muchas aulas se han ido dotando con material de retirada de aulas de informática obsoletas, por no hablar de una conectividad insuficiente, si la hay. Los profes de informática del centro hacen más faena de la que les toca solo por salvar el día a día. Hace falta más planificación TIC y más recursos para ello, como ya he comentado anteriormente.

Se requiere que las autoridades municipales y comunitarias respondan a las necesidades de escolarización con planes a medio-largo plazo, para evitar la construcción de centros que se queden pequeños en poco tiempo o para dejar sin equipamientos escolares zonas de nueva construcción. Por regla general, el crecimiento de los centros los ha convertido en

«macrogranjas educativas», con instalaciones obsoletas o desbordadas, sin espacio para ofrecer una educación de calidad y mucho menos para plantear métodos o enfoques innovadores.

Se ha de facilitar la participación de las familias, como vimos en el apartado dedicado a ellas. El sistema educativo actual deja fuera a las familias, que no suelen tener ni espacio ni foros en los que poder intervenir.

Algo similar ocurre con los agentes sociales: hay mil campañas en marcha, de la policía, de servicios sociales, de Cruz Roja, de asociaciones, etc., pero la sensación es que vienen a los centros, dan las charlas y luego todo queda en nada. Necesitamos la implicación constante y diaria, no campañas puntuales, sino acción directa, con personas que entren en las aulas y trabajen codo con codo con los profes. Menos dispersión y acciones más intensivas.

Se debe reducir de manera efectiva la burocracia. Somos muchos los que creemos que, con la llegada de las plataformas digitales de gestión, la burocracia, en lugar de reducirse, se ha multiplicado, en lo impreso y en lo digital, por no mencionar que cada organismo dentro de la Administración exige su propio trámite. A la Administración solo le pediría que dejase de abrumarnos con los papeles, con tener que rellenar un mismo procedimiento por vías diferentes, con hacer tres papeles para una gestión que se solucionaría con una llamada telefónica. Es agotador que, tras resolver la tarea importante del día, se tenga que dedicar una hora extra a rellenar formularios o a clicar ítems.

Y, por último, los equipos directivos tendrían que tener claras las prioridades de la Administración respecto a la gestión de los centros, pues si todos sabemos que los recursos no llegan para cubrir cuanto establece la ley, sería interesante conocer de antemano qué aspectos podemos dejar de lado sin recibir una amonestación. Evidentemente, esto no va a ocurrir nunca, porque la ley siempre hay que cumplirla, aunque sea de mentirijillas.

Tal vez con una ratio más baja pudiéramos algún día dejar de mentir.

Con esas necesidades, ya pueden imaginar que no resulta sencillo ponerse al mando de una organización que debe satisfacer en dosis equilibradas a familias, alumnado, docentes y Administración. Empatizar con las familias ante los docentes y hacer lo mismo con los docentes ante las familias. Entretanto, poner siempre buena cara al alumnado y capear los envites de la Administración. En eso consiste buena parte de la jornada de un equipo directivo. Es triste saber que algunos compañeros despotrican contra las direcciones de sus centros sin ser capaces de asumir unas responsabilidades similares o incluso menores. La crítica es siempre bienvenida, cuando se aportan soluciones, pero desgasta mucho cuando solo es queja vana y destructiva. Esto pasa a veces por desconocimiento, intencionado o no, de la trastienda de un equipo directivo. El sigilo profesional nos impide difundir circunstancias relacionadas con el

profesorado, el alumnado o sus familias, circunstancias que nos llevan a tomar a veces decisiones que, vistas desde fuera, no parecen las más adecuadas. Ante esto, solo pedimos confianza, la misma que cualquier docente pide a las familias de sus alumnos cuando toma una decisión que ellas no entienden. Por eso, muchos directores y directoras suelen decir que todo el mundo debería pasar alguna vez por un cargo de este tipo, para entender que la perspectiva es muy diferente a la del aula, que no todo el monte es orégano y que detrás de una decisión controvertida hay siempre un problema difícil de resolver.

Es necesaria una evaluación del sistema educativo que incluya el desempeño docente

Como decíamos al principio, la hoja de ruta de los equipos directivos es el proyecto de dirección, un plan que se ha de revisar cada cuatro años, aunque, en realidad, está sometido a continuas modificaciones. Si bien la evaluación de los proyectos de dirección está definida con todo detalle en la ley, ya que exige la valoración de numerosos indicadores por parte del equipo directivo y su validación ante el claustro, Consejo Escolar e inspección, hay que aclarar que, en conjunto, el sistema educativo adolece de una falta de evaluación generalizada. No esa evaluación de tablas llenas de ítems que periódicamente realizamos en las memorias o planes de autoevaluación que envían las diferentes subsecretarías. Me refiero a una evaluación docente y organizativa bien hecha.

Centros pequeños con seis o siete docentes y grandes institutos con centenares de ellos. Escuelas rurales y colegios urbanos. Barrios de lujo y áreas marginales. Funcionarios interinos que no han pasado nunca por una oposición y funcionarios de carrera que han aprobado

varias. Interinos que han aprobado muchos exámenes y ninguna oposición y funcionarios de carrera que, por azar, aprobaron a la primera. Docentes que se esfuerzan en cada clase como si les fuese la vida en ello y profes que huyen de sus responsabilidades como si fuese la peste. Buenas personas y malas personas. Buenos profesionales y malos profesionales… Este es el sistema, esto es lo que hay. Seas docente, familia o alumno, te toca la lotería de tu centro, aunque siempre puedes huir a probar suerte en otro.

Todo esto hay que tenerlo en cuenta si queremos hacer una evaluación correcta del sistema educativo, algo a lo que estamos sometidos a diario quienes dirigimos los centros. Creo que es necesaria, precisamente para que la educación de todos no sea una lotería. Hace falta una evaluación que corrija los errores del sistema y sus desigualdades. Una evaluación que facilite la mejora profesional y el rendimiento de los centros y del alumnado. Evaluarse es sano y muchos lo hacen, para que no exista ese mal profe, detectado y comprobado en su mala praxis, que acaba siendo una

«patata caliente», enquistada en un departamento como una dolencia crónica, o errante de centro en centro. Nos molesta hablar de ello y tratamos de defender nuestra integridad como colectivo, pero una buena evaluación ayudaría a que estos casos minoritarios no empañasen la imagen del profesorado, y tal vez les ayudase a ellos también para tomar conciencia de sus fallos. También con los equipos directivos, por supuesto; incluso con la inspección. Es necesaria la evaluación para que los centros aprovechen sus recursos. Es necesaria también para que los proyectos educativos tengan sentido para toda la comunidad educativa. Evaluar es dar valor a lo que nos importa a todos.

Tras este panegírico de la evaluación docente llega la cruda realidad: es imposible una evaluación docente ahora. Ni docente ni decente. Y

probablemente lo siga siendo en los próximos años. Toda la evaluación del sistema pasa por asumir la diversidad de contextos que se mencionan más arriba, así que no se pueden establecer criterios generales para hacerlo. Una evaluación que no tenga en cuenta el contexto educativo y la diversidad de los miembros que lo conforman es errónea desde la base. Es más, la propia presencia de contextos anormales (guetos educativos, Escuela concertada*, centros bilingües* o de excelencia*) dificulta que los resultados de una evaluación tengan valor más allá del aquí/ahora. Por ejemplo, evaluar positivamente a un docente en un centro sin apenas alumnado de compensatoria, ¿lo hace competente para trabajar en otro barrio con

alto índice de inmigración? Es más, los contextos no son fijos, cambian con el tiempo, con lo cual, la evaluación debería realizarse con cierta frecuencia, lo que exige recursos.

Hablando de recursos para evaluar, se habla poco de quién o quiénes tendrían que realizar esa evaluación del profesorado o de los centros. ¿Una empresa externa? ¿La inspección educativa? ¿Los equipos directivos? Las empresas externas no saben lo que es enseñar ni podrán nunca comprender

en una o dos sesiones de evaluación la dificultad que entraña nuestro trabajo. Imaginad al auditor que vaya a un centro un lunes a primera hora y a otro el viernes a última. No, ellos solo medirán la documentación, es decir, no evaluarán la práctica docente, sino las programaciones, las rúbricas, *etc.* Así no funciona esto. En cuanto a la inspección, tal vez en algún caso estén en condiciones de evaluar un centro, pero ni tienen recursos ni capacidad para hacerlo con los docentes, en la mayoría de los casos pertenecientes a un nivel o asignatura distinto, e incluso a épocas o ideas educativas distantes. Finalmente, los equipos directivos somos parte implicada y por ello no deberíamos asumir más que aspectos organizativos de esa evaluación y ser también evaluados. Por cierto, imagino que, si llega a hacerse esa evaluación, también habría que establecer criterios para evaluar otros elementos del sistema, como el equipamiento, el personal de administración y servicios, ¿las familias…?

Pero, si hay algo que definitivamente impida la evaluación docente hoy día es el «para qué». Si los objetivos de la evaluación se centran especialmente en la mejora profesional, habrá que saber antes hacia dónde se dirige esa Escuela para la que trabajamos. Pero con unos políticos incapaces de ponerse de acuerdo en las líneas generales de la educación, unos políticos que usan la Escuela como un tablero de batalla política, ideológica e incluso religiosa, unos políticos que con una mano aplauden a los profes mientras con la otra escatiman recursos imprescindibles para su trabajo, con esos políticos, la evaluación se convierte en una maquinaria de terror, el instrumento para justificar que no funcionan las cosas que a ellos no les gustan y que hay que promover las que ellos diseñan. Evaluar pasa a ser, en ese caso, una manera de castigar al disidente y premiar al lisonjero.

También, si se hace para racionar (que no racionalizar) recursos, tal vez sea la excusa para privatizar, segregar, excluir… Lo hemos visto demasiadas veces y los resultados han sido demoledores. No, la Escuela no se encamina al desastre por las metodologías innovadoras, ni por los guruses*, ni por los profesaurios*, tampoco por la LOMCE ni

por la LOMLOE; la Escuela no arranca porque no hay un pacto de Estado a largo plazo que siente las bases de un horizonte educativo en el que todos podamos avanzar hacia objetivos comunes, algo que comentaré en el siguiente capítulo. No existe ese pacto y por tanto no hay ni recursos ni financiación justa. Con una visión de futuro se pueden detectar las carencias y reducir ratios donde haga falta, asignar profesorado para paliar desequilibrios sociales o familiares, trazar mapas

escolares con sentido común, eliminar conciertos donde no sean necesarios, potenciar la Escuela pública inclusiva, *etc.* Por eso, hay que hablar de evaluación docente con mucha mesura y prevención. Ojalá llegue su momento cuando estén resueltos otros problemas más acuciantes.

La inspección educativa también sufre problemas de ratios elevadas Ha salido de refilón el papel de la inspección educativa en la supervisión de los centros. Desde luego, no sé cómo se percibirá la inspección en otros lugares, pero con casi todos los docentes que hablo consideran a los inspectores como un cuerpo altamente burocratizado, poco cercano, ausente cuando se les necesita, con una presencia percibida como sancionadora y no como colaboradora, sin formación didáctica más allá de cuestiones de legislación… Siento tener que describir así a la inspección educativa, porque me consta que no todos los que están en ese cuerpo son iguales, y tampoco yo tengo esa impresión desde que estoy en la dirección de un centro, pero en ese recorrido como formador del profesorado por muchos centros de distintos niveles, la imagen que acabo de esbozar aparece repetida demasiadas veces en boca de docentes lo suficientemente distintos como para no ser consideradas sus impresiones. Como decía arriba, que las responsabilidades que se piden a los docentes y equipos directivos sean mucho más amplias y razonables de lo que estamos preparados (o incluso fuera de nuestra capacidad horaria o de trabajo por su volumen), hace que la sombra del inspector planee sobre nosotros como una amenaza por todas esas cosas que se quedan en el tintero.

Creo que, si la inspección educativa tuviera que ser «educativa» de verdad, necesitaría, en primer lugar, formación y actualización tanto en metodologías como en el conocimiento de experiencias de aula y de centro actuales, para poder mostrarse sensible ante los retos de los docentes de hoy. Cuando pienso en el oficio de inspector/a, me pega un bajón impresionante. Trabajar en educación, como he dicho, tiene grandes recompensas, y casi todas vienen de la satisfacción directa por el trato con el alumnado. Salir del aula y ocuparte de otros aspectos

necesarios de la educación, pero que te privan de ese contacto con niños y adolescentes, supone renunciar a muchas de esas cosas que te han llevado a ser docente.

Porque los inspectores son docentes, no lo olvidemos, o al menos lo fueron

y no tendrían que olvidarlo. Por mi condición de director, he tratado bastante con ellos, pues he tenido cinco diferentes a lo largo de estos años.

He de decir que antes de ser director solo vi de cerca a uno, y no fue bonito.

Pero ahora he comprobado que suelen ser personas razonables, que hacen lo que pueden dentro de su poca autonomía. Viven como nosotros desbordados por una ratio desmesurada, con decenas de centros que supervisar y con burocracia multiplicada. Como decía antes, cuando ocupas un lugar en la jerarquía comienzas a adquirir nuevas perspectivas del sistema, algo enriquecedor si no olvidas el lugar del que vienes.

Como decíamos en el apartado del claustro, existen otros liderazgos al margen del equipo directivo, líderes circunstanciales o permanentes, docentes que por su carisma y sus dotes abanderan causas e iniciativas dentro del claustro. Para los equipos directivos es importante canalizar esos liderazgos hacia la gestión positiva del centro, escuchando sus propuestas y atendiendo las que sean razonables. Asimismo, conviene a todos que esos líderes docentes asuman responsabilidades en las coordinaciones o cargos del centro, con el fin de ayudar al resto a trabajar mejor. Un buen equipo directivo no se conforma con el trabajo coordinado entre sus cargos, sino que trata de implicar y repartir ese liderazgo entre los compañeros, estableciendo una madeja de responsabilidades compartidas y formando a los que serán en el futuro los gestores del centro, porque aquí nadie es imprescindible ni va a durar en el cargo para toda la vida. Un liderazgo compartido es siempre un buen ejercicio de democracia en la gestión del centro, y hay que hacer pedagogía de esa construcción solidaria del proyecto educativo de los centros escolares. En ese sentido, la mejor manera de hacerlo, en mi opinión, es mediante la transparencia, la implicación en proyectos y los buenos tratos. Hay que comunicar mucho y bien, hay que invitar a colaborar y hay que tratar a todos lo mejor posible, al margen de las afinidades personales, profesionales o metodológicas que tenga cada uno. Como Tántalo, hay que resistir las privaciones y tratar de no hundirse en el pantano de la desesperanza, algo que solo

se puede conseguir trabajando en equipo.

11

SÍSIFO EN LA ESCUELA

Una ley, y otra y otra… ¿Estamos inventando la rueda continuamente? ¿Es posible avanzar en educación volviendo una y otra vez al punto de partida?

—*Buen día. ¿Va a ver a la marmota? ¿La primavera empezará pronto?*

—*¿No hicimos esto ayer?*

—*¿A qué se refiere?*

—*¡No juegues conmigo, gordinflón!*

Diálogo de la película *Atrapado en el tiempo,*

HAROLD RAMIS, 1993

¿Se imaginan cómo sería jugar al ajedrez o al parchís, si cada seis o siete años cambiasen las reglas del juego? Pues piensen que ese es el panorama cuando hablamos de las leyes educativas. Un cambio cada dos legislaturas.

Un cambio que pone patas arriba el tablero, reubica las piezas y les da un valor diferente en las jugadas. Recordemos, además, que cuando administras miseria es como si jugases al ajedrez mientras una paloma se pasea por el tablero picoteando en una esquina y defecando en la otra. Todo mal. Ya sabemos que la política es también un juego de mover piezas y cada partido tiene que dejar su impronta en forma de leyes. Lo triste es que, en más de cuarenta años de democracia, las fuerzas políticas no hayan sido capaces de ponerse de acuerdo en un marco legislativo estable para la educación, un marco que pueda asimilar pequeñas modificaciones en función de las ideologías del partido gobernante, pero que mantenga la estructura general sin que afecte a la organización escolar ni a sus principios básicos. Aunque, si lo pensamos bien, eso es un poco lo que viene ocurriendo *de facto*: a pesar de los cambios legislativos, el profesorado ha desarrollado un mecanismo de adaptación que consiste en asentir en público, refunfuñar en privado y seguir haciendo más o menos lo mismo en el aula. Si tenéis dudas, acercaos a la sala de profes o al claustro virtual y veréis cuántos colegas se jactan de no haber leído la ley o de no cumplirla (al menos, en las cosas que no les gustan). Más allá de los

cambios epidérmicos, como apuntábamos con la implantación de las tecnologías

educativas, poco se ha movido la Escuela, desde la LOGSE hasta la LOMLOE. El hecho de que una y otra vez aparezcan en los preámbulos las mismas recomendaciones y los mismos objetivos y principios indica que siguen sin cumplirse.

Si uno busca el vídeo en el que se anunciaba la Ley General de Educación, promovida por el ministro de Educación Villar Palasí en 1970, parece que esté atrapado en el tiempo: «Escuelas vacías en el campo y falta de plazas escolares en la ciudad (…) rigidez de las carreras tradicionales (…) la existencia de dos sistemas educativos, uno para los hijos de las familias acomodadas, y otro para los sectores sociales menos favorecidos (…) la acumulación de materias que, unida al débil tratamiento didáctico de las asignaturas, ocasiona fuertes inconvenientes para el aprovechamiento integral del esfuerzo desarrollado (…) todavía están próximos a nosotros los defectos del memorismo, ligados a exámenes basados en lo que el alumno recuerda y no en lo que sabe (…)». Hay muchos compañeros que se empeñan en achacar a las innovaciones todos los males de la educación, sin darse cuenta de que nunca hemos solucionado el gran fallo del sistema, que sigue siendo la incapacidad de dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso en un mundo cada vez más cambiante; achacar a una supuesta innovación que apenas ha calado en las bases de la educación supone un desenfoque total de ese problema, que continúa ahí, según muestran las estadísticas. La innovación ni ha arreglado ni ha estropeado nada, porque apenas nos hemos movido del sitio.

Cincuenta años nos separan de aquellas afirmaciones de la LGE y seguimos teniendo un sistema defectuoso por muchos motivos. Los políticos que no miran más allá de sus legislaturas, los sindicatos que se mueven entre el clientelismo y demandas a pequeña escala, el profesorado que se debate entre las olas del desencanto y la frustración, las familias que depositan en la Escuela anhelos imposibles, el alumnado… ese siempre acaba señalado por todos.

Este sistema educativo ha fallado, no solo por haber sido incapaz de llegar a consensos básicos, como acabo de comentar, sino porque no ha vencido a los grandes monstruos de la Escuela: el fracaso, el abandono escolar y la segregación. La Escuela sigue sin cumplir su función de ascensor social, por mucho que hayamos avanzado en la universalización de la escolaridad. Según los datos actuales, la brecha social se traslada a la educación, y la pobreza o marginalidad

condicionan el éxito escolar de la

mayoría de estudiantes. A pesar de todas las leyes, a pesar de todas las buenas intenciones en cuanto a atender la diversidad y compensar las desigualdades, el entorno sociofamiliar se sobrepone a los tibios esfuerzos del sistema educativo por salvar esa brecha. Cuanto más pobre es un niño, más posibilidades tiene de repetir y de fracasar. En esto también hay un problema de base en la organización del sistema educativo: desde la extensión de la obligatoriedad de escolarización a los dieciséis años se generó la anomalía de los conciertos educativos, es decir, la financiación de centros privados con presupuesto público. Aquello respondió a unas necesidades muy concretas del momento, unas necesidades que deberían haberse solventado con el tiempo ampliando la red pública para atender adecuadamente a toda la población escolar. La existencia paralela de centros públicos y privados concertados se ha consolidado en los últimos años sin apenas modificaciones, con vaivenes políticos que daban más o menos importancia y recursos a cada red, en función de la ideología de turno, pero sin cuestionar el sinsentido de una separación que, según todas las estadísticas, se convierte en un modo de segregar al alumnado en función de su contexto socioeconómico (y también de su ideología o de su religión, no lo olvidemos). Evidentemente, no todos los centros lo hacen, pero los datos son los que son y ponen en evidencia esta realidad: la red pública acoge a la mayor parte del alumnado vulnerable, sea por origen social, estatus económico o necesidades especiales de aprendizaje. Sigue existiendo pues, como en 1970, un sistema para hijos de familias acomodadas y otro para los sectores menos favorecidos. Y lo que es más grave, hay quien paga (incluso de manera encubierta) para evitar que sus hijos se mezclen con los pobres. Para este viaje no hacían falta tantas alforjas ni tantas leyes educativas…

La Escuela, como Sísifo, está condenada a arrastrar sus carencias por las laderas legislativas hasta culminar en una ley educativa, la Ley Educativa (LOE, LOGSE, LOMCE, LOMLOE… siempre diferente, siempre la misma, todas primas hermanas de una misma familia de leyes educativas*), una ley educativa que rueda cuesta abajo por falta de recursos y de mirada hacia un horizonte que sobrepase los cuatro u ocho años de gobierno de turno, que rueda cuesta abajo arrastrando a los que pusieron en ella sus ilusiones y a los que la consideraron infame, que rueda cuesta abajo pasando por encima de las necesidades del alumnado y también por encima de sus necesidades familiares, sociales o laborales, que rueda cuesta abajo

hasta el fondo, donde Sísifo volverá paciente a recogerla y a subirla de

nuevo. Es como si el Ministerio de Educación estuviese construido sobre un cementerio indio y de ahí la maldición del parto continuo de leyes, la semilla del mal de la que emana esa incapacidad de construir una ley educativa de consenso. A veces se oye o se lee que esa falta de consenso proviene de no contar con los docentes para confeccionarla, pero los que estamos en las redes sabemos muy bien que el consenso de docentes tampoco existe, que más allá de la bajada de ratio, en poco más nos pondríamos de acuerdo. Por otro lado, al margen del cuerpo legal, los currículos sí que están hechos por docentes en activo, lo que demuestra que cada uno tiene su propia visión sensata de lo que se ha de enseñar en la Escuela, una visión sensata que a otros les parece disparatada, como ya hemos apuntado anteriormente.

Por otro lado, al hilo de lo que decíamos al iniciar este capítulo, toda esa sucesión de leyes provoca escaso impacto en las prácticas reales del aula, más allá de que la asignatura de Religión* cuente o no para la nota media.

A pesar de que los docentes nos quejamos continuamente de ese rosario legal que nunca cesa de cambiar, el día a día del profesor o del maestro apenas se ve afectado por ellas: uno da clase poco más o menos como siempre y solo cambia la burocracia y la terminología. De hecho, a nadie le sorprende que en la sala de profesores se escuchen normas o criterios que vulneran explícitamente lo que establece la ley, pero que se aceptan como válidas por «derecho consuetudinario»: suspender por faltas, nota de actitud, examen de pendientes*, nota media de los exámenes del curso, merecerse la repetición… Hablamos de oídas, de lo que dicen en la prensa, de lo que se quejan desde el sindicato, pero pocas veces leemos y subrayamos la norma, sea la ley, el currículo o los diferentes decretos que van saliendo. Como curiosidad, al poco de aprobar la oposición, pasé unos años preparando a opositores de secundaria. Repasábamos a fondo el marco legal y comprobábamos las patentes contradicciones entre lo que marca la ley y lo que «por costumbre» se hace en el aula. Es la hegemonía del

«siempre se ha hecho así». Y si bien es cierto que las leyes pecan de idealistas, es una obligación profesional conocerlas a fondo para saber hasta qué punto podemos echarles la culpa de que el sistema funciona mal, no sea que estemos reclamando justamente algo que ya está recogido en la ley y ni siquiera nosotros lo sabemos. Porque luego resulta que las familias sí que se lo saben y nos lo van a exigir, con toda la razón del mundo…

El exceso de burocracia educativa es un lastre para el oficio docente

Ahora estamos bajo la LOMLOE, una ley de la que, como casi de todas las anteriores, no hay que esperar nada nuevo, nada bueno, pero tampoco nada peor de lo que tenemos. Hemos visto pasar varias ya por nuestras vidas y se sigue dando clase como antes, la gestión funciona igual, los niños aprenden como antes, se portan bien o mal, como antes, *etc.* Si algo cambia, no es por la ley, sino por lo que viene de fuera, por el contexto. Y esto no nos debería sorprender. Las leyes educativas (de las otras no puedo hablar porque no las conozco a conciencia) están formuladas desde los *mundos de Yuppie* o desde la selva del buen salvaje de Rousseau. Son leyes que podrían ilustrar tazas de Mr. Wonderful. Estas leyes, cargadas de buenas intenciones, parecen redactadas por un Paulo Coelho que devino legislador. Son leyes que necesitarían para ser cumplidas y aplicadas el triple de presupuesto y de personal que existe actualmente. Y también el triple de conciencia de cambio. Da la impresión de que todas ellas son brindis al sol, si no, no se explica que nadie haya pensado que son irrealizables. Si uno se sienta con la ley y anota todo lo que se debe hacer a lo largo del día o del curso, descubrirá que necesita días de ochenta y seis horas y cursos de diecisiete meses. Por ejemplo, en atención a la diversidad, tenemos aulas con siete u ocho alumnos que requieren seguimiento diario y reuniones periódicas de coordinación. Si multiplicas por seis grupos, te encuentras que cada mes tendrías que realizar unas cuarenta reuniones. Por supuesto, añade las que debe hacer el tutor, no solo para las necesidades especiales, sino para el seguimiento del protocolo de absentismo, para el alumnado que se incorpora nuevo a lo largo del curso, para casos particulares… En alguna ocasión hemos cronometrado procesos, como el que requiere, por ejemplo, un plan de actuación personalizado (PAP*) de un alumno, que ocupa una hora de reunión de equipo docente, sin contar el trabajo de preparación previa. Una hora para realizar uno solo de acuerdo a la ley. Y cada equipo docente tiene que realizar varias decenas.

Esto solo con la burocracia, que después hay que hacer el trabajo de verdad: observar, intervenir, supervisar, evaluar. Y ¿sabéis cuántos recursos extra para ello? Exacto, muchos menos de los que hacen falta. Podría poner mil ejemplos de imposibilidad material de cumplir con la ley más allá de las formalidades que todos conocemos, es decir, rellenar papeles con lo

mínimo, por si pasa algo. Si alguien tiene curiosidad, que vaya anotando en tiempos lo que exige la ley día a día. Una reunión con una familia ocupa una hora. Reunión de equipo docente, igual. Comisiones de convivencia, coordinación pedagógica, plurilingüismo, las emanadas del Consejo Escolar, de absentismo, de extraescolares, de

formación… Y no os digo ya para los equipos directivos.

« *Lasciate ogni speranza, o voi che entrate*…», es decir, «Abandonad toda esperanza, vosotros que entráis aquí», es la frase que sitúa Dante Alighieri sobre las puertas del infierno en *La divina comedia*. Olvidad toda esperanza de cambio con una nueva ley. Todas ellas serán muy optimistas y cargadas de buenas intenciones, pero seguirán siendo poco efectivas mientras sigan siendo leyes de coste cero, es decir, sin aportación significativa de recursos.

Y hablando de recursos, hay que recordar que otra de las grandes disputas políticas que enturbian el panorama educativo es lo que ellos llaman libertad de elección de centros, la trampa de este sistema actual en el que existen dentro de la red pública centros privados financiados por el Estado. En el sistema educativo actual tenemos la red privada, la red pública y la red mixta pública-concertada. La Escuela concertada es un mal invento. Centros privados sostenidos con fondos públicos: ¿qué puede salir mal? Lo que fue un parche para solucionar un problema logístico de falta de plazas acabaría siendo un problema endémico de nuestro sistema educativo.

Aunque la ley dice que el sistema público y el concertado se deben regir por las mismas normas y principios, todos sabemos que eso solo ocurre en algunos casos, honrosas excepciones en un panorama general muy distinto, del que dan cuenta las estadísticas: no es una opinión, ya que esas estadísticas sobre segregación socioeconómica y exclusión del alumnado con necesidades educativas son públicas y están disponibles en la página del ministerio y en estudios independientes. Incluso la Comisaría de Derechos Humanos del Consejo de Europa ha advertido de ello.

Finalmente, tenemos también la confesionalidad de la mayoría de centros concertados, algo que no encaja en la condición de Estado no confesional que ampara la Escuela pública, aunque ya he avisado de que eso de privado con fondos públicos es mal asunto.

Pero decir que es un mal sistema no implica hablar mal de esas personas que lo sostienen, las que trabajan en él, porque no todos ellos tienen la culpa de que sea un mal sistema. Por ejemplo, los docentes de la concertada son tan buenos profesionales como los de la pública. Que no hayan pasado el

filtro de la oposición no quiere decir que sean ni mejores ni peores.

Tampoco muchos interinos de la pública lo han superado. Y bastantes

funcionarios de carrera sorprendentemente lo han pasado. También hay centros concertados que se mantienen dentro de la ley con escrupulosa integridad, bien sea porque creen de verdad en la educación inclusiva o bien porque en el ámbito en el que se encuentran hay buena supervisión. Y

llegamos a un tema complejo: ¿de quién es la culpa de que ciertos centros concertados filtren al alumnado de manera ilegal? ¿Quién no está haciendo bien su labor? ¿El centro, la inspección, el municipio…? Demasiadas manos gestionando dinero público en negocios privados. Y en todo este debate nunca se entra en la cuestión de fondo: *cui prodest?* ¿A quién beneficia que exista una red paralela a la pública que selecciona al alumnado?

Sabemos la importancia de los servicios públicos en sanidad, en transporte… Si hay un modelo educativo público, se debe apostar porque sea de calidad y no excluyente. Por eso este debate no se centra en casos concretos, centros o docentes, porque acabaríamos discutiendo en el ámbito de lo personal, de lo que vemos y no vemos, mientras queda fuera el verdadero fracaso de fondo, el fracaso que supone no haber configurado en cuarenta años una red pública de calidad que haga innecesarios los centros concertados. Y no se ha hecho porque tampoco hay voluntad de arreglar este desaguisado. No hay voluntad política porque hablar de esto en los programas electorales acaba dando o quitando votos, especialmente en las clases medias que nutren los centros concertados, unas clases medias que en muchos casos buscan en la concertada un refugio lleno de prejuicios. Hablar de esto, además, acaba enfadando a los docentes, a todos, porque nos lanzamos acusaciones de falta de profesionalidad, de nepotismo, de marginación, de comodidad… Ataques que nos hacen encastillarnos en posiciones políticas enfrentadas, sin pensar ya en la educación. Y algunos partidos políticos, mientras tanto, en lugar de buscar soluciones a largo plazo, como integrar, asimilar o diluir progresivamente la Escuela concertada en el sistema público, se dedican a encender más la hoguera del conflicto.

Ojalá un pacto de Estado saque del debate político todos estos temas, aunque no tengo la mínima esperanza actualmente, ya que los programas que he leído solo apuestan por medidas a corto plazo, medidas ineficaces o incluso antipedagógicas. Lo que parece claro es que este modelo híbrido de

educación de doble vía permite y fomenta la manipulación política de la Escuela pública en función de los intereses económicos y empresariales de quien gobierne. Y eso no es bueno, porque cuanta

más polarización se cree al respecto, más excusa tendrán algunos para justificar medidas irracionales, algunas de las cuales ya hemos visto o estamos viendo y que suponen la ruptura de los principios de nuestra Escuela democrática e igualitaria, una Escuela igualitaria e inclusiva en la que todos cabemos, también el profesorado de la concertada, porque, mientras sigan dependiendo de una empresa privada y de unas políticas educativas cambiantes, no podrán ejercer con total libertad su oficio, al margen de lo que piensen, al margen de sus creencias o ideologías.

Para acabar este capítulo, estoy obligado a una puntualización que sé que no va a gustar mucho. Es muy habitual lanzar balones fuera cuando buscamos a los culpables de los fallos del sistema educativo: los de arriba a los de abajo, y los de abajo a los de arriba, ya lo hemos dicho anteriormente.

Pero todos hablan del «sistema» como el gran culpable: «No somos nosotros, es el sistema…». El sistema, qué gran comodín. Pero ¿quién es el sistema? Lamentablemente, somos todos. Los docentes y los alumnos, los equipos directivos y la inspección, los políticos y los sindicatos… En cada colectivo hay personas y cada una de ellas forma parte del sistema. Cuando asciendes en la escala o te desplazas de un colectivo a otro, te das cuenta de la ligereza con la que has juzgado su valor o su responsabilidad. Las consejerías están llenas de docentes que realizan funciones en la sombra, tan necesarias para el sistema como la propia docencia. Lo mismo con los centros de formación. La inspección educativa o los equipos directivos están constituidos por docentes que descubren muy pronto que no es tan fácil como pensaban solucionar los problemas que les parecían sencillos.

Incluso algunos políticos (consejeros o ministras) han sido docentes y se ven en el trance de tragarse sus quejas y reivindicaciones, no solo por defender una ideología, que es lo más habitual, sino también por descubrir que no hay soluciones sencillas para problemas complejos. El sistema somos todos cuando va bien, pero no somos nadie cuando va mal. Así nos va. Pensamos que Sísifo son los otros y nos dedicamos a ponerle palos en el camino, sin darnos cuenta de que, cada vez que tropieza, la enorme piedra que lleva a cuestas nos va a arrastrar a todos en su caída. Un poco de ayuda colectiva no le vendría mal al «sistema» para que funcionase mejor.

Epílogo

AULA O JAULA

Retos y recetas para escapar con vida y éxito de la educación actual.

¿Qué decía, Ulises, el canto de las sirenas que tu pobre astucia no se atrevió a escuchar?

¿Qué fue de la armoniosa perfección

que tus naves esquivaron?

¿De qué sirvieron tus viajes, para qué las arenas de Troya, la victoria a traición,

la embriaguez de Polifemo?

¿Para qué la gloria de los siglos, insensato,

si, hombre al fin, tuviste el milagro al alcance de tu mano

—más importante que la gloria

más efímero que la fama, y por eso

solo por eso, eterno—

y te negaste, cobarde, a descifrarlo?

Pero las sirenas, Ulises, son eternas.

Otros son los que escuchan ahora nuestros cantos.

MICHELE NAJLIS, *El eterno canto de las sirenas* La Escuela está de moda. Cada mes se publica un libro sobre educación.

Pedagogos, filósofos, docentes, economistas, periodistas… cada uno habla de la educación como de la feria, según le va o según le fue en ella. Hay visiones técnicas, políticas y económicas, unas optimistas y otras pesimistas. Muchas de ellas, distópicas. Cada uno recita su lamento o su panegírico, del BUP o del *quadrivium**, cada uno tiene su público dispuesto al sacrificio o a la inmolación. Los cantos de sirena de la Escuela nos atraen hacia el abismo de la desolación o hacia el multicolor universo de arcoíris y unicornios, y no sabemos ya a qué mástil hemos de atarnos para no sucumbir a ambos horrores. La Escuela en estos tiempos convulsos se muestra a la sociedad como un

lugar contradictorio, como aula o como jaula, como espacio abierto para el aprendizaje y el conocimiento, o como mazmorra para mantener a los jóvenes anclados a la tradición, preservados

ante las amenazas del futuro tecnológico, alejados del esnobismo progre y del liberalismo salvaje.

En este breve ensayo he tratado de huir de ese apocalipsis que algunos vaticinan. Hubiera sido muy sencillo subirme a la ola mediática que muestra la Escuela como un edificio a punto de derrumbarse, un discurso que, lamentablemente, solo perjudica a la Escuela pública. Claro que hay casos extremos en los que los docentes sufren agresiones; claro que hay escuelas e institutos con edificios en pésimas condiciones de habitabilidad y hacinamiento; claro que hay políticos que solo ven en la educación una oportunidad de negocio… Todo eso existe y hay que denunciarlo, pero el sistema educativo no son solo sus miserias, igual que las ciudades no son solo sus barrios degradados. Si trasladamos la teoría de las ventanas rotas*

a la educación, habría que culpar sin miramientos a quienes permiten esos pequeños deterioros cotidianos, que acaban siendo la costura por la que termina desgarrándose todo el traje. Corresponde a la Administración evitar que la Escuela pública sea ese coche con los cristales rotos que acaba siendo vandalizado.

Por todo eso no he querido entrar en esa dialéctica de la Escuela degradada, ni tampoco en la de los bandos docentes, porque, en mi opinión, no hay dos posturas enfrentadas, la que promueven los innovadores y la que defienden los profesaurios. Si hay que señalar dos bandos, solo cabe pensar en quienes cumplen bien con su oficio y en quienes no. Y cumplir bien implica, además de ser respetuoso con el currículo, serlo mucho más con todos los derechos del alumnado, profesorado y familias. Me gusta más creer en una Escuela épica que en una apocalíptica, porque la épica alberga la esperanza del triunfo del héroe sobre las adversidades. El héroe docente es también el héroe mítico: es demasiado humano y comete errores, pero, como Hércules, es capaz de sacar adelante sus tareas bajo la presión de una sociedad que cada día le exige más. Algunos quisieran a un Atlas, capaz de soportar el mundo: educar, instruir, aconsejar, diagnosticar, acompañar, empatizar…, pero solo somos personas con nuestras propias cargas a la espalda. Vivir rodeados de niños y adolescentes nos contagia sus alegrías, pero también sus penas y horrores cuando los muestran. En la Escuela mítica no todo es comedia y también lidiamos con el sentimiento trágico de la vida.

La Escuela ha mejorado, pero sigue sin estar a la altura

¿Es la Escuela peor ahora que antes? Los datos demuestran que no, que tenemos a más jóvenes escolarizados, mejores competencias al acabar las etapas obligatorias, más titulados, mejores resultados en las pruebas externas. Aun así, ¿qué nos pasa si nos comparamos con otros países del entorno? Por un lado, tenemos un sistema que nos coloca en las últimas posiciones en cuanto a titulación en secundaria y también en los lugares más altos en cuanto a índices de abandono escolar temprano. Sin embargo, si observamos la evolución histórica, estamos notablemente mejor que hace veinte años, lo que debería reconfortarnos.

¿Qué arreglo tiene la Escuela? Es difícil resumirlo. La condición necesaria, en la que todos estamos de acuerdo, es la reducción de ratio. Y

cuando hablamos de ratio, me gustaría aclarar que se refiere a número total de alumnos por profesor, lo que exige también una revisión de la estructura de un sistema en el que algunos docentes han de dar clase a ocho o nueve grupos de alumnos. Solo con un número razonable de alumnos se puede garantizar la atención a la diversidad y todas las exigencias de comunicación con las familias y de coordinación del profesorado que hemos ido viendo a lo largo de este ensayo. Un número razonable no debería sobrepasar los cien alumnos por docente, al menos en secundaria, y bastantes menos en primaria. Eso nos permitiría una evaluación cualitativa, un seguimiento exhaustivo de las programaciones y un diseño curricular verdaderamente inclusivo. Sin embargo, me preocupa que sea esa la única esperanza del profesorado, porque una reducción de ratio no siempre conllevará una mejora de la atención o de los resultados académicos. Por ejemplo, muchas de las quejas que se oyen son la falta de interés, la desmotivación, el bajo nivel, la falta de colaboración de las familias, el enfoque por competencias, la educación emocional, las tecnologías en el aula, etc., y la reducción de ratio no va a solucionar nada de eso. Me gustaría tener una bola de cristal y ver por un momento la evolución de la Escuela con una ratio baja, cómo se avanzaría en muchos aspectos y cómo encontraríamos nuevas excusas para justificar errores intrínsecos derivados de la falta de formación, de las rutinas o de la propia organización de los centros; bueno, seguro que siempre habrá una ley nueva a la que culpar. Por ello, creo que hace falta más, mucho más. Un cambio en el enfoque metodológico, una mirada inclusiva, una sensibilización ante la diversidad,

un interés por colaborar con familias e instituciones externas… Frente

a la Escuela cerrada y blindada de tiempos pasados, una Escuela abierta y participativa, que facilite la confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Quisiera también una Escuela con condiciones laborales justas y homogéneas, que no tenga sistemas paralelos públicos y privados que fomenten la precariedad, el nepotismo o que promuevan la «uberización*»

docente, donde el profesorado tenga garantías suficientes para ejercer su labor sin presiones de la Administración o de los equipos directivos, donde tenga tiempo para formarse, investigar y crecer profesionalmente.

Me gustaría soñar también con una Escuela lenta, una Escuela que eduque sin prisas, dedicando tiempo en el aula para el aprendizaje intensivo, sin necesidad de que se tengan que compensar en casa o en una academia las carencias y dificultades de cada alumno. Una Escuela que no tenga prisa por acabar los temarios, como si no hubiese quedado más que demostrado que acabarlos a toda velocidad significa tener que volver una y otra vez sobre ellos: leer, escribir, pensar, resolver problemas de la vida diaria, investigar, exponer en público, trabajar en equipo, hacer actividades deportivas, disfrutar de las artes, respetar a los demás. ¿Y si, a pesar de tanto ruido, el currículo de la ESO se pudiera resumir en unas pocas destrezas bien desarrolladas? Una Escuela con altos niveles de exigencia, pero niveles que no sean un listón que deja fuera a los que no pueden saltarlo, sino niveles con rampa para poderlos superar. Una Escuela volcada en los procesos y no en los resultados, porque los procesos se pueden supervisar, mejorar y redirigir bajo la mirada experta del docente, mientras que los resultados son inamovibles y ante ellos solo caben premios o sentencias. Una Escuela que haga del error una fuente de aprendizaje y no un motivo de castigo. Una Escuela abierta a profesionales de todos los ámbitos, donde sean bien recibidas todas las propuestas de mejora. Tengo claro que hay que poner los pies en el suelo, que para lograr esa Escuela se necesita un cambio en el modelo educativo, desde la tipología de centros (nada de todo eso es posible en macrocentros) hasta el propio diseño de los currículos. Pero soñar es gratis.

Soñar, por ejemplo, con una Escuela comprometida de verdad con la sostenibilidad, con la coeducación, con la tolerancia ideológica y religiosa, una Escuela que apueste en serio por un futuro mejor, sin aceptar que la desigualdad social sea insalvable, sin aceptar la marginación de las

minorías. Más allá de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, tan de moda en la actualidad, los centros educativos tienen que ser ejemplo real de esos compromisos, un ejemplo diario y continuo, no una celebración episódica y epidérmica. Menos fotos y más acciones. Y en esto hace falta, como siempre, recursos, formación y sensibilidad, mucho de todo ello.

Y hablando de sueños, también habría que luchar contra la pesadilla de la brecha social, fuente de desigualdad también en la Escuela. Según todas las estadísticas, los alumnos de padres titulados tienen el triple de probabilidades de ir a la universidad. Además, los alumnos pobres repiten cuatro veces más que los de familias con más recursos. Así que, a pesar de las buenas intenciones de todas las leyes, resulta que la Escuela no está funcionando para evitar la brecha social. Quién lo diría escuchando eso de que evaluamos el mérito y el esfuerzo…

Todos los que estamos en la Escuela somos como Sísifo: docentes que inventan cada día la rueda, porque no estamos acostumbrados a compartir y a aprender de los demás; alumnos que aprenden algo para el examen y lo olvidan, volviéndolo a aprender al curso siguiente y olvidándolo de nuevo; equipos directivos que tienen que reconstruir cada año las plantillas y los proyectos de su centro; inspectores, concejales, familias, ministras… Una Escuela con espacios que para unos son aulas y para otros jaulas, con barrotes más o menos visibles, más o menos resistentes. Una Escuela que parece condenada a subir y bajar cada curso o cada legislatura o cada ley, siempre en continuo movimiento, pero siempre en el mismo lugar.

Glosario irreverente

A

ACIS: adaptación curricular individualizada y significativa, es decir, que al alumno hay que adaptarle el currículo por lo menos tres pueblos por debajo del nivel en el que se encuentra. Antiguamente, con esa adaptación no podía titular, porque no llegaba a los contenidos mínimos.

Con la nueva ley, se considera que las adaptaciones son un derecho y que la inclusión es una premisa, de modo que, si aprueba la adaptación, puede obtener

el

título

de

Educación

Secundaria

Obligatoria.

Sorprendentemente, algo tan positivo para el alumno no siempre les parece bien a todos.

ACNS: lo mismo que la anterior, pero no significativa, es decir, *low cost*.

Es una adaptación que no requiere documentación y que permite avanzar con leves modificaciones metodológicas o de evaluación. Lo de pegarle un empujoncito de toda la vida.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS: son aquellas destinadas a consolidar, reforzar y ampliar aspectos del currículo. Suelen tener valor transversal, por lo que afectan a diferentes asignaturas. Las pueden organizar docentes del centro o instituciones más o menos oficiales: Cruz Roja, sanidad, policía, ONG… Si no las has organizado tú, tienes que protestar en la sala de profes, porque te toca cubrir una guardia o porque te han destrozado la programación que habías cincelado sobre mármol.

ACUERDOS DE MÍNIMOS: en algunos departamentos se hace una

reunión con el fin de establecer los objetivos o criterios mínimos para aprobar la asignatura, bien sea en pruebas ordinarias o bien en exámenes de pendientes. Es un espejismo que sirve de consuelo a los nuevos para que no les riñan los veteranos. En realidad, la ley habla de adaptar, por lo que cualquier acuerdo de mínimos parece una entelequia. Tampoco es tarea fácil llegar a acuerdos si hay más de dos personas en el departamento

(*vid. infra*: departamento). Por ejemplo, parece fundamental aprender en el cole las hectáreas y los metros cúbicos, pero luego te encuentras que los adultos no tienen ni idea de lo grande que es un meteorito o una inundación si no se lo explican en «campos de fútbol» o «piscinas olímpicas».

ADMINISTRATIVOS/AS: en los centros de secundaria, personal que gestiona el registro y otras tareas administrativas diversas. En los centros de primaria no existen, las personas, no las tareas.

AGREGADORES DE *FEEDS*: el cambio del Paleolítico al Neolítico coincide con la capacidad del hombre de cultivar o criar su propio alimento sin tener que pulular por esos páramos de Dios en busca de bichos y plantas.

Cuando surgió la web 2.0, ese cambio lo representaron los agregadores de noticias (*feeds*), programas, aplicaciones o páginas web que permitían al internauta quedarse en su sillón a la espera de que le llegasen los contenidos que más le interesaban sin necesidad de navegar de manera errática. Aplicaciones como Google Reader (QEPD) o Feedly facilitaban esa labor, especialmente para seguir las actualizaciones de blogs o la publicación de novedades en diarios o revistas digitales. Con la aparición de las redes sociales, ese mundillo quedó relegado a friquis y nostálgicos.

ALFA (GENERACIÓN): la primera generación del siglo XXI. Ya están aquí…

ALUMNADO DISRUPTIVO: eufemismo para denominar al alumnado que no se adapta al entorno escolar y genera problemas de convivencia. Hay dos maneras de intervenir para que deje de ser un inconveniente en el aula: a) eliminar la escolarización obligatoria; b) proporcionar medidas eficaces para que se adapte a la Escuela. Expulsarlo es una versión abreviada de la primera opción. Para cumplir con la ley, deberíamos optar por la segunda, realizando adaptaciones y atendiendo sus necesidades. Eso cuesta más dinero y exige también una mirada inclusiva, no solo de los docentes.

ÁMBITOS: agrupación de contenidos de diversas materias más o menos afines para crear un bloque integrado en el que se trabajan competencias transversales que permiten alcanzar los objetivos de cada una de ellas.

Por ejemplo, en un ámbito sociolingüístico, se abordaría la competencia lingüística y comunicativa a partir de un eje de contenidos relacionados con la geografía, la economía o la historia. Se plantea el enfoque por ámbitos en los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) o de Diversificación Curricular (PDC); también en los ciclos de FP Básica. En muchos centros se han planteado también en 1.º y 2.º de

ESO como estrategia para mejorar la transición desde primaria, por permitir un mayor número de horas con los docentes —que redunda en una mejora de la convivencia y la tutoría— y por facilitar la evaluación de las competencias. Es un tema que genera mucha controversia, porque muchos docentes piensan que solo es aceptable para el alumnado con problemas de aprendizaje, y que en el resto del alumnado provoca una bajada de nivel. Si quieres pelea, pregunta en un claustro: «¿Hacemos ámbitos en 1.º de ESO?».

AMPA: las asociaciones de madres y padres, que suelen ser de madres y más madres, tienen su papel importante en los colegios, sobre todo para organizar las fiestas de fin de curso y para ofrecer versiones oficiales de los conflictos en los grupos de WhatsApp. En los institutos se van disolviendo poco a poco, como en la foto de Marty McFly. Tienen voz y voto en los consejos escolares, pero su capacidad de intervención es escasa, salvo que estén enfadadas con el centro.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP): enfoque didáctico que plantea una pregunta inicial, que generalmente ha de surgir de una inquietud del alumnado, que ha de resolverse mediante el diseño de un producto, cuyo proceso de diseño, creación, presentación y difusión, conlleva la adquisición de aprendizajes transversales diversos. En ese proyecto se ha de trabajar preferentemente de manera colaborativa, con la intervención de las tecnologías y con la participación de agentes del entorno. Durante un tiempo supuso una esperanza para quienes soñaban con una Escuela inclusiva basada en el desarrollo de las competencias clave, pero pronto empezaron a salir libros de texto con enfoque ABP y el sueño se convirtió en una pesadilla jalonada de rúbricas y hojas de cálculo.

APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COOPERATIVO: estrategias para completar tareas gracias al reparto de trabajo y a la distribución de

roles. No tiene nada que ver con el típico trabajo en grupo, esa metodología en la que se identifica al pringado que hará toda la faena, para apuntarse en su grupo a cambio de hacer los rótulos o de traer las bebidas.

ASESORES: docentes con algún problema más o menos inconfesable, que les lleva a salir por un tiempo indefinido de sus aulas para ocupar otro puesto en la Administración educativa, lo que los convierte en sospechosos, traidores, enchufados, ladinos, espiritrompas… a los ojos de sus compañeros de centro. Aunque su labor suele ser más rutinaria y aburrida que la del aula, e incluso con menos vacaciones, algunos se mantienen

durante bastante tiempo, lo que nos hace pensar que les ponen algo en el café.

AUDICIÓN Y LENGUAJE (abreviado AL): especialidad docente que se ocupa de los trastornos específicos del lenguaje que afectan al aprendizaje y la comunicación. No son logopedas, son docentes que forman parte de los departamentos de orientación o de las aulas de comunicación y lenguaje (CIL) y atienden de manera individualizada al alumnado con autismo, hipoacusia, dislalia, *etc.* Los envidian todos, pero nadie se atreve a decírselo por si le detectan algún trastorno irreparable.

AULA DE CONVIVENCIA: cuando un alumno tiene problemas de convivencia en su grupo, se le lleva a un espacio donde no tiene que convivir más que consigo mismo. Se le llama aula de convivencia, porque mazmorra queda feo.

AULABLOG: encuentro informal de docentes donde se baila una polka al final.

B

BLOGS EDUCATIVOS: mientras la Escuela era el paraíso de las fotocopias y los libros de texto, surgió en la primera década del siglo un movimiento de reivindicación de las TIC en el aula, que apostaba por utilizar la escritura digital, las herramientas virtuales cooperativas y la difusión de las tareas en internet. Su vehículo principal fueron los blogs educativos: blog de aula, de profesor, de alumnos, de asignatura… Se impartieron cursos de formación y se establecieron premios. Pero llegaron las redes sociales y todo aquel mundo de proyectos colaborativos y ventanas abiertas de las aulas se perdió, como lágrimas en la lluvia.

BOLSAS DE INTERINOS: para acceder a la bolsa hay varias opciones, desde aprobar una parte de la oposición a presentar la documentación en procesos extraordinarios de sequía de candidatos. Las bolsas fueron un gran invento cuando servían para lo que estaban diseñadas, es decir, cubrir temporalmente bajas y sustituciones del profesorado. Después se fue complicando la cosa y había tantos puestos disponibles para la bolsa que sus interinos acabaron convertidos en docentes estables sin serlo, esto es, personal versátil y con los mínimos derechos. Para tratar de arreglarlo, comenzaron a conquistar derechos a través de los sindicatos,

hasta llegar al absurdo de que las bolsas dejaron de ser operativas en algunos territorios, porque se podían elegir casi a la carta las sustituciones y quedaban bajas sin cubrir, lo que obligó a nuevas bolsas de interinos para cubrir plazas de difícil cobertura, lo que generaba interinos de primera y segunda categoría. El proceso de estabilización de interinos al que obliga la legislación europea arreglará este desaguisado, pero con tantos parches que probablemente no acabe gustando a nadie.

BUP: antiguo Bachillerato Unificado Polivalente, que desapareció en el año 2000 de las aulas, pero que permanece fosilizado en el recuerdo y la conciencia de muchos docentes. Por lo visto, esa reliquia les hace pensar que la ESO se ha de parecer en algo al recuerdo que ellos tenían del BUP, sin asimilar que uno era voluntario y la otra obligatoria, y que ni siquiera las edades coinciden. En un intento pueril de evitar la disonancia cognitiva, han empezado a cambiar el término «instituto» por otros diferentes como «guardería» o «parque de atracciones».

C

CATEDRÁTICO/A: solo aplicable a la secundaria, conservatorios, formación profesional y escuelas de idiomas, porque ya se sabe que en la infantil y primaria solo se dibuja y se canta. Es un premio a la permanencia en la docencia, salpicado de dosis de méritos diversos como publicaciones, formación y desempeño de cargos. Permite cobrar un plus y postularse como jefe/a de departamento, en centros donde casi nadie lo quiere ser.

Todo un chollo.

CEFIRE/CEP/CRIF: centros de formación del profesorado, con diferentes denominaciones dependiendo de la comunidad autónoma. Suelen depender de direcciones o subdirecciones generales, y con eso lo digo todo. En ellos trabajan asesores y personal técnico docente, generalmente en comisión de servicios, que se dedican a planificar, supervisar y certificar la formación docente. Esas comisiones de servicios siempre son objeto de envidia, salvo para quienes las consiguen. Curiosamente, en muchas ocasiones se quedan desiertas, porque a veces hay que trabajar en fines de semana o en vacaciones docentes. Casi todos los docentes en activo reclaman que la gestión de la formación del profesorado la lleven a cabo otros docentes como ellos, excepto esos que son elegidos para ello.

CENTROS BILINGÜES: la Escuela pública ha de ser inclusiva y no puede segregar, de ahí que algunas Administraciones públicas segregadoras tuvieran que inventar una etiqueta para colocar en un grupo a los alumnos de clases medias, con familias integradas socialmente, y en otro a los de clases bajas desestructuradas. Los llamaron centros bilingües porque bífidos quedaba muy tóxico.

CENTROS DE EXCELENCIA: en los centros de excelencia, además de elegir a dedo al alumnado, se elige a dedo al profesorado. Las notas son excelentes, siempre. Del aprendizaje y la inclusión no se suele hablar.

ChatGPT: abres una ventanita en tu móvil y le preguntas al vacío cualquier cosa, la respuesta a los deberes que te han mandado, la propuesta didáctica para 2.º de ESO, si es mejor dedicarte a la docencia o al humor, qué color tienen los peces abisales, *etc.* En unos segundos, del vacío emerge un cursor que va escribiendo un texto más o menos coherente que responde a tus dudas. Ni don Arturo ni don

Hipólito, mis dos grandes maestros de la EGB, que juntos parecían saberlo todo, serían capaces de competir con el ChatGPT, y parece que todavía está empezando a aprender, así que la cosa va a más, o a menos, según se mire. El ChatGPT

en todo caso, más allá de ser aliado o azote de docentes, será una herramienta que obligará a repensar para qué sirve un maestro. Al menos lo harán aquellos que no se tapen los ojos ante ese futuro que ya está aquí.

CIBERACOSO: los docentes, a lo largo de toda la jornada, tratan de velar por el buen uso de las tecnologías, por el respeto entre iguales, por la resolución de conflictos pacífica y dialogada, pero, al salir de clase, por las tardes, por las noches, de madrugada, a través de mensajería o redes sociales, hay quien, de manera individual o en grupo, acosa, excluye, amenaza o insulta a algún compañero. Dicen que es un problema escolar, pero algo no encaja cuando en la mayoría de casos ni ocurre en los centros ni los educadores pueden siquiera acceder a esos mensajes de acoso. Es algo tan grave y complejo que requiere la intervención de toda la sociedad, o seguiremos sufriendo esta lacra mientras nos rasgamos las vestiduras porque nadie hizo nada.

CLAUSTRO: el término tiene dos acepciones básicas: a) conjunto del profesorado de un centro educativo; b) reunión formal del órgano colegiado del que forma parte el conjunto del profesorado. A lo largo de un curso, el claustro como grupo se mueve como las bandadas de

estorninos al amanecer, adoptando formas absurdas, amenazantes y sugerentes, según el día. También hay estorninos que se quedan quietos en su rama mientras los otros vienen y van. En cuanto al claustro como reunión, solo hay que pensar en esos mismos estorninos cuando alguien tira un petardo.

COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (CCP o Cocope): reunión de jefes de departamento, similar a un cónclave, pero sin necesidad de vestirse de cardenales. La CCP se suele reunir periódicamente para hacer como que decide cosas importantes para el centro, pero todos saben que es simplemente una manera de visibilizar quién manda en cada departamento. Los guiones de las CCP son repetitivos, con las mismas discusiones cada curso, por lo que solo los veteranos actúan con naturalidad clásica, mientras que los nuevos improvisan debates sin demasiado acierto. Para los equipos directivos, remitir asuntos a la CCP

es una inteligente manera de no alargar los claustros en discusiones eternas.

COMISIÓN DE SERVICIOS: puestos ofrecidos por la Administración para eso, para cometer servicios, como las asesorías de formación, los puestos en cargos o coordinaciones técnicas de las consejerías o el ministerio. En la práctica, se extiende a otras solicitudes por enfermedad, cuidado de hijos o motivos sociofamiliares, de modo que es una alternativa a la ocupación efectiva de la plaza que has obtenido en concurso de traslado. Hay Administraciones que podrían haber utilizado las comisiones de servicio para premiar o castigar a sus súbditos, pero no está demostrado.

COMPETENCIAS: cualquiera sabe la diferencia entre competente e incompetente, pero no es fácil definir las competencias en educación sin caer en caricaturas destacadas, como afirmar que se pueden desarrollar competencias sin abordar contenidos, o que las competencias menosprecian la memoria, o que las competencias las han inventado unos señores con chistera y levita para prolongar el esclavismo laboral de un proletariado adormecido. El enfoque competencial se basa en la idea de que se aprende mejor cuando en el aula se genera una situación en la que los contenidos se tienen que utilizar para desarrollar un proceso concreto en el que esos contenidos cobren significado y se tengan que relacionar con otros de la misma materia o de otros ámbitos transversales, siempre dependiendo del contexto educativo del grupo al que vaya dirigido. Que haya exámenes y libros de texto competenciales es un claro síntoma de

que no se ha entendido lo que es una competencia. Según el partido que gobierne, se llaman competencias clave o competencias básicas.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: se invita a las familias a participar en actividades de aula, en las que actúan como dinamizadoras de tertulias dialógicas y otras tareas en colaboración con los docentes. Para ser una comunidad de aprendizaje de verdad, hay que cumplir bastantes requisitos: aceptar las bases y condiciones legales, utilizar solo lecturas de clásicos, ungirse con sangre de unicornio… De ahí que haya tan pocas en funcionamiento.

CONCURSO DE MÉRITOS: en ocasiones, para acceder a un puesto no se requiere superar una prueba, sino presentar los méritos que acreditan una preparación adecuada para ello. Esto, que puede parecer sensato, se convierte en un circo cuando el baremo de méritos lo diseña un grupo de simios tecleando al azar en cientos de máquinas de escribir. Por ejemplo, para un puesto de profesor de castellano, dar

más puntos al B2 de inglés que a un doctorado en Lingüística, o más puntos a un curso de macramé organizado por un centro del profesorado que a una publicación en una revista de investigación. Los concursos de méritos deberían ser televisados para que así pudiéramos reírnos todos.

CONSEJO ESCOLAR: formado por representantes del claustro, del equipo directivo, del personal de administración y servicios, de las familias y del municipio, es el órgano colegiado por el que han de pasar las decisiones organizativas que afectan a un centro. En realidad, se reúnen para quejarse unos de otros y todos de la Administración, sin posibilidad de modificar apenas nada. A veces se ofrecen polvorones y mantecados.

CONSEJO ORIENTADOR: documento en el que se detalla el nivel de competencia del alumnado de la ESO, actualmente en los cursos de 2.º y 4.º, aunque también lo solicitan los de 3.º que son propuestos para una FP

Básica. Es un documento que requiere haber evaluado por competencias y no por asignaturas, lo que genera un agujero de gusano en un sistema que se desenvuelve justamente de manera contraria. Hay muchos procedimientos para convertir las notas de las asignaturas en niveles de desarrollo competencial, pero casi todos ellos se basan en algoritmos que nadie quiere desvelar. El consejo orientador para la FP Básica es una especie de versión reducida del título de la ESO, un token que le permite al alumno optar a esos estudios si se ha portado bien y ha asistido a clase.

COU: el Curso de Orientación Universitaria, vigente hasta 2001, estaba diseñado para preparar el acceso a la universidad. Con el cambio de ley, el 2.º curso de Bachillerato es prácticamente lo mismo, a pesar de que se explica claramente que esta puede ser una etapa terminal sin extensión hacia estudios universitarios. Esto condiciona el enfoque de todo el Bachillerato, a diferencia del sistema anterior, donde muchos bachilleres no cursaron el COU. También genera comparaciones desenfocadas a la hora de decidir la titulación, pues nunca será igual el título de BUP que el del actual Bachillerato, por mucho que resulte divertido crear un grupo de Facebook para comparar los libros de antes con los de ahora.

COVID-19: en el ámbito educativo, epidemia vírica que, en el curso 2019-2020, provocó el confinamiento de alumnado y profesorado durante el tercer trimestre. Al margen de las cuestiones sanitarias, puso en evidencia varias circunstancias: a) la Escuela no estaba

preparada para una atención *online*; b) la competencia digital del profesorado y del alumnado era penosa; c) los currículos y las tareas estándares no tienen sentido fuera de la organización escolar presencial y continua; d) se puede sobrevivir sin tanta burocracia; e) lo importante del sistema educativo es precisamente lo que por norma habitual se ningunea: el trato personal, la cercanía, la atención a la diversidad… Al volver a las aulas en septiembre de 2020, con las medidas de distancia social aún vigentes, descubrimos también que los centros educativos están diseñados y construidos como latas de conserva, por lo que a muchos estudiantes se les privó del derecho a la educación con medidas como la semipresencialidad. Años más tarde, después de haber perdido tres meses de clase y de un curso entero de semipresencialidad, es decir de rendimiento al 50 por ciento, algunos todavía hablan de los alumnos como «esos a los que se les regaló el aprobado…».

CURRÍCULO: el desarrollo de las leyes educativas se plasma en la publicación del currículo, en el que se detalla, curso a curso y asignatura a asignatura, todo lo que hay que enseñar. Cada vez que se cambia la ley, se cambia el currículo, con más de mil páginas para leerse. Es una manera de fomentar los índices de lectura en este país, porque parece que todo el mundo se lo lee y se lo sabe, viendo las críticas en la prensa y en las redes sociales. En realidad, todos sabemos que los currículos solo sirven para que las editoriales hagan pasar por nuevos los mismos libros de texto de siempre.

D

DAFO: análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de una empresa o de una institución, como los centros educativos. En ese análisis se ordenan en una cuadrícula los elementos positivos (fortalezas) y negativos (debilidades) relacionados con la estructura interna del centro, y también los positivos (oportunidades) y negativos (amenazas) referidos al entorno. Es lo más colorido de los proyectos de dirección, incluso en secundaria, que somos poco dados a usar rotuladores de color.

DEBERES: son obligatorios, y si no los haces, te ponen un negativo; lo otro no son «deberes», sino «quereres».

DEPARTAMENTOS: hubo un tiempo en el que los institutos eran lugares a los que los estudiantes acudían voluntariamente con el fin de adquirir una sabiduría que les abriese el camino a estudios superiores. Los departamentos didácticos tenían como misión ser depositarios de esa sabiduría, guardada en vitrinas con llave, y velar por su pureza.

Cuando los institutos se abrieron a la escolarización obligatoria, los departamentos fueron convirtiéndose en el refugio donde se escondían para llorar los pocos catedráticos que quedaban. Hoy día los departamentos son almacenes de libros de texto que, con cada cambio de ley, traen las editoriales. También son la excusa para que docentes que imparten una misma asignatura se reúnan y discutan más o menos amigablemente si es conveniente o no hacer excursiones.

DESIDERATA: en algunos centros, el profesorado definitivo elige asignaturas, grupos, niveles y preferencia de horarios, según la jerarquía del departamento, en un acto sencillo en el que el «lomo plateado» o

«miembro alfa» hace valer su condición de más antiguo, jefe de departamento o catedrático. El novato se lame las heridas al salir y el interino/a recogerá las migajas en septiembre. A veces es un acto cordial en el que suena música *new age* y brilla un arcoíris… a veces.

DIFÍCIL COBERTURA: si una plaza de funcionario se queda vacante, por una baja o por cualquier otra circunstancia, se recurre a la bolsa de interinos (*vid. supra*); pero si esa bolsa está agotada o sus miembros desactivados, se recurre a un proceso de difícil cobertura donde se subasta esa vacante en un mercadillo en el que se van quitando requisitos: el máster de secundaria, el requisito lingüístico, la capacitación en otras lenguas, el

título de la especialidad… Al final, con un poco de suerte, un graduado cualquiera, sin formación pedagógica, puede acabar dando clase de casi cualquier asignatura en 2.º de Bachiller. Solo hay que esperar el momento.

DUA: el Diseño Universal de Aprendizaje, concepto derivado de la arquitectura accesible, significa que en la escolarización obligatoria las programaciones de aula tienen como premisa que todos aprendan lo máximo sin necesidad de adaptaciones. Eso requiere tener en cuenta todas las posibles barreras de acceso, participación y aprendizaje, para que cada estudiante llegue al mayor nivel posible de rendimiento. Para ello, las tareas, materiales y métodos han de ser lo más flexibles y variados posibles. Aunque Frodo necesitó la ayuda de la comunidad del anillo, en algunas administraciones educativas se pretende conseguir que todo esto lo haga un docente a portagayola ante treinta alumnos.

E

EABE (Encuentro Andaluz de Blogs Educativos): encuentro informal de docentes donde se come *pescaíto* frito al final.

EJERCICIOS INTERACTIVOS: JClic, Hotpotatoes, Ardora… Pensábamos que todo aquello les iba a hacer ilusión a los alumnos… Les duraba un día la ilusión.

ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE): conjunto de recursos, herramientas y personas con las que aprendemos, intercambiamos y compartimos información y experiencias. Un entorno rico que incluya redes y herramientas digitales nos permite ser más eficaces en nuestra labor, especialmente si se selecciona bien a quienes aportan y comparten información fiable. Las conversaciones de la cantina no deberían considerarse buen ejemplo de PLE, aunque los interlocutores sean personas con estudios.

ESCUELA CONCERTADA: con la extensión de la escolarización obligatoria de los catorce a los dieciséis años, la Escuela pública tuvo que recurrir a la financiación por parte del Estado de centros privados para cubrir la demanda inesperada de plazas escolares. Cuarenta años después, aquella demanda inesperada sigue corriendo a cargo del erario público, porque no ha dado tiempo a construir centros públicos y porque siempre viene bien

tener un sistema en el que separar a los niños bajo criterios tan diversos como democráticos: creencias, sexo o nivel socioeconómico.

ESNOBISMO EDUCATIVO: hay quien caricaturiza la innovación educativa recurriendo a fenómenos anecdóticos como el uso de determinadas aplicaciones, dispositivos tecnológicos o métodos milagreros. Utilizar cacharrería digital o aplicaciones para seguir haciendo lo de siempre es esnobismo educativo, algo que solo beneficia a las empresas que fabrican o distribuyen esas herramientas. Hay que decir que eso ocurría también con quienes pensaban que eran mejores docentes por usar determinados libros de texto, como si los grandes referentes de aquella época se fuesen a trasvasar a las cabezas de sus alumnos por radiación.

ESPIRAL EDUBLOGS: certamen de blogs educativos que sirvió durante bastantes años como escaparate de la innovación educativa y como vínculo para conectar al profesorado que vivió la explosión de la

web 2.0.

La progresiva mercantilización de las tecnologías educativas ha ido mordisqueando las buenas intenciones de sus organizadores. Todavía se mantienen en activo, con interesantes propuestas y aportaciones.

ESTÁNDARES: relación de instrumentos que permiten concretar lo que el alumno debe saber. De la semilla de los estándares de la LOMCE

nacieron las competencias específicas, flor de la LOMLOE, que tal vez se marchiten antes de tiempo al calor de una nueva ley.

EXAMEN DE PENDIENTES: cuando un estudiante pasa de curso con alguna asignatura suspendida, según la ley debe disponer de un plan individualizado para superarla a lo largo del curso siguiente. En muchos casos, se suele recuperar aprobando las dos primeras evaluaciones de ese curso, pero si no es así, se plantean unos exámenes de pendientes que consisten en meter un poco de todo lo del curso anterior, con la vana pretensión de que recuerden un año después lo que no consiguieron aprender día a día el año anterior. En ocasiones, se complementa con un cuadernillo de trabajo, con un valor ponderado de entre el 5 por ciento y el 95 por ciento de la nota, según el departamento o el docente.

EXCURSIONES: según el alumnado, se hacen pocas, que son muchas para el profesorado. Siempre coinciden con clases o exámenes que no se pueden aplazar. Da igual cuando leas esto.

F

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: etapa inicial de la Formación Profesional que no requiere titulación para acceder a ella y que precede al grado medio, con acceso desde el título de la ESO, y al grado superior, con acceso desde el grado medio o el Bachillerato. Se puede iniciar con quince años y después de haber cursado, al menos, 2.º de ESO. Lo ideal es contar además con un consejo orientador favorable, que garantiza situarse bien en la lista de aspirantes, ya que hay más demanda que oferta. Es, en muchos centros educativos, la única salida académica y profesional para el alumnado en riesgo de fracaso escolar. Si se hace una buena selección, son grupos que proporcionan muchas satisfacciones, porque garantizan la continuidad formativa de estudiantes que habían perdido la fe en el sistema. También se pueden convertir en una película de terror, si se deriva a ella a los perfiles de alumnos más desconectados, disruptivos o con trastornos diversos, o si se ocupa de ella profesorado con poca experiencia en esa etapa.

FUNCIONARIO DE CARRERA: a diferencia del funcionario interino, ha pasado una oposición, lo que podría parecer un elemento diferencial importante, y así lo perciben algunos. Sin embargo, con frecuencia, lo que distingue a uno del otro es simplemente el azar del número de plazas convocadas o de la configuración del tribunal de oposición en ese momento. Obtener esa condición es para la mayoría el final de un proceso duro de estudio, esfuerzo y sacrificio; también el comienzo de una etapa en la que desarrollar con más intensidad su labor docente. Nunca debería ser el inicio de la decadencia y la desidia.

G

GENIAL.LY: los PowerPoint son cosas de *boomers*, los Prezi, de *millennials* y los Genial.ly, de la generación Z. Ninguno de ellos despierta pasión alguna entre sus destinatarios del aula, salvo que incluyan memes.

Compite duramente con Canva en la realización de trabajos cuquis.

GURÚ (guruses, en plural): personas ajenas al ámbito educativo que tratan de explicar cómo mejorar algún aspecto de la Escuela o toda ella en general. Es importante no confundir con los pedagogos, que sí que pertenecen por naturaleza al ámbito educativo, ni con los cuñados, que no son relevantes fuera de la barra de bar o fuera de las redes sociales. A

veces, el gurú fue docente en su juventud, pero ha acabado dedicándose a dar charlas o a vender productos variados. No se sabe muy bien el tiempo que tiene que transcurrir entre que abandonas el aula y te conviertes en gurú: para algunos colegas basta un año fuera del aula para quedar desacreditado. Solo hay una excepción para tener en consideración a los guruses: que digan lo que quieres oír. En ese caso, el gurú se convierte en experto.

H

***HARDWARE*:** lo que se golpea cuando no funciona. En las aulas de los centros públicos no vale la pena siquiera intentarlo.

HORARIOS: Por mi horario mato… En infantil y primaria no suelen ser problemáticos, pero en secundaria pueden significar un año malo o uno peor. Hacia final de curso, comienzan los bailes rituales de cortejo en el despacho de dirección; los programas generadores de horarios siempre tienen un factor humano difícil de soslayar, en especial cuando todos quieren entrar tarde y salir pronto.

I

INSPECCIÓN EDUCATIVA: órgano controvertido del sistema educativo.

Algunos piensan que es una leyenda urbana con la que las direcciones de los centros amenazan al claustro para que cumplan las leyes. Se cuenta que una vez uno de ellos entró en clase y pidió la programación. Como en *El señor de los anill* os, el inspector es el mago en el que confían los equipos directivos para solucionar sus problemas, aunque nunca se sabe si es Gandalf o Saruman. El inspector o inspectora está diseñado para apagar fuegos, por lo que no es conveniente caldear mucho el ambiente en su presencia. Como curiosidad, los inspectores también se quejan de la ratio de centros que tienen que atender.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL: a diferencia de la inteligencia humana, que está mal repartida y llena de agujeros, la inteligencia artificial es homogénea y lógica, lo que la convierte en algo inservible en muchos ámbitos de la vida real, como la política o la educación.

INTERINO: funcionario que no ha consolidado su plaza de funcionario de carrera porque no se ha presentado o no ha aprobado la oposición, por lo que suele cubrir puestos temporales o sustituciones. Esta situación, que debería ser coyuntural, se ha convertido en crónica para muchos profesionales, que acaban siendo docentes de segunda para la Administración (*vid. supra*: bolsas de interinos).

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA: la investigación cuantitativa aísla las variables y comprueba que los cambios en ellas producen resultados generalizables a través de la causalidad, mientras que la cualitativa, ante la dificultad de aislar variables y poder replicar las mismas condiciones en lugares diferentes, opta por la comprensión de los procesos y su transferibilidad a otros contextos. En el ámbito educativo, con la enorme diferencia de un aula a otra, de un centro a otro, de un alumno o un profesor a otro, hacer generalizaciones es extremadamente complicado. En cualquier caso, las investigaciones que nos dan la razón son las buenas, y las otras no.

J

JUNTA (O SESIÓN) DE EVALUACIÓN: en teoría, sirve para analizar la evolución y evaluación del alumnado y para establecer estrategias de mejora. En la realidad, son sesiones de menos de una hora para revisar las notas de treinta alumnos, lo que da para dos minutos por alumno, así que, si se utilizan cinco minutos para discutir por qué Pepito no hace los deberes o por qué Juanita llega siempre tarde, hay que despachar sin comentarios a cuatro alumnos normales. Aunque lo habitual es que el tutor/a defienda a sus tutelados, entre docentes esto se puede considerar una afrenta cuando el grupo es muy ruidoso o molesto, por lo que el tutor/a ha de golpearse repetidamente en el pecho haciendo un firme propósito de enmienda para el siguiente trimestre. Se hacen constar en acta todos los acuerdos, pero no suele anotarse que el hermano de Pepito ya era igual de vago y que la hermana de Juanita también tenía un noviete en otro grupo con el que se demoraba entre clase y clase.

K

KAHOOT: el mundo de los concursos de la tele ha aterrizado en las aulas. Es frecuente que el lunes un profesor guay prometa para el viernes un Kahoot con la intención de tener a sus alumnos callados toda la semana.

Spoiler: no funciona. Los Kahoot requieren una hora de preparación por cada minuto de aplicación al aula, por lo que su efectividad está muy limitada. Los profesaurios reniegan por principio de los Kahoot, aunque luego pasen las tardes enganchados al *Saber y ganar*, al *Pasapalabra* o a *El cazador*.

***KIDS THESE DAYS*:** tópico que denuncia la degradación de la juventud actual frente a la de épocas anteriores. Aunque se ha popularizado el término en inglés, se puede encontrar la misma sentencia en griego clásico, en arameo, en sumerio y en chino arcaico. Hay que aclarar que mi cuñado tiene evidencias de que los jóvenes ahora son más tontos, y esta vez sí que sí.

L

LEYES EDUCATIVAS (familia): el abuelito (Ley General de Educación 1970) se casó con la Constitución de 1978 y no para de recordar cuando corría delante de los grises. Es el padre de la LOGSE. A veces suelta que ya en sus tiempos se hablaba de acabar con la memorización. La LOGSE

(1990) es una señora madura, que sabe dónde está todo y que, si no fuese por ella, nadie encontraría nada. «Mira, aquí te has dejado la atención a la diversidad… Ya están otra vez tirados por el suelo los conceptos y procedimientos». Es dura pero cariñosa a la vez. Tiene varias hijas, demasiadas para su gusto. Incluso tuvo un hijo (LOCE 2002) concebido fuera del socialismo, un descuido que hubo que entregar en adopción antes de que creciese. La LOE (2006) es la hija *millennial* que va de sobrada: «Sí, mamá, yo también soy inclusiva y diversa, como tú, y no lo voy predicando a todas horas». Se gasta el dinero en chorradas y no aprovecha el tiempo. LOMCE (2013), por contra, es la hija adolescente que quiere buscarse otra familia que no se relacione con la plebe. Usa iPhone, zapatillas Converse blancas y chaleco acolchado. Siempre le dice a su familia que el nivel es una mierda, que hay que hacer reválidas y que el que no las apruebe se vaya. A veces pasa mucho tiempo, demasiado, con el abuelito. Finalmente (o no), la LOMLOE (2020) es apenas una

niña de primaria. Está todo el rato con el móvil y el chicle, como buena fan de Rosalía. No presta atención a nada: «A mí, dadme competencias y dejaos de tonterías. Abuelo, ¿quién era Franco?».

LIBERTAD DE CÁTEDRA: se trata del derecho a la libertad ideológica de enseñanza, según las propias convicciones del docente, un derecho que nunca puede vulnerar el derecho de otros, especialmente si se utiliza para cuestionar aspectos como la atención a la diversidad u otros valores democráticos recogidos por las leyes educativas. No tiene nada que ver ni con la didáctica, ni con la organización escolar, ni con los enfoques metodológicos, ni con los derechos laborales, a pesar de que se esgrima a veces como si fuese un conjuro contra cualquier cuestión que no nos vaya bien.

LIBROS DE TEXTO: son como Telecinco: nadie los ve, pero son líderes de audiencia. Se suelen confundir con el currículo y es frecuente oír: «No me da tiempo de acabar el temario (o la programación)», cuando quieren decir que no da tiempo de acabar el

libro. A diferencia de las TIC o de las competencias, pocos los consideran una amenaza, a pesar de condicionar la mayoría de enfoques metodológicos y lastrar la atención a la diversidad. Hay quien los usa solo como lo que deberían ser, como un material de apoyo, pero se lo calla, igual que los que no ven Telecinco.

M

MÁSTER DE SECUNDARIA: estudios que habilitan para ejercer como docente en secundaria. Su precio oscila entre los ochocientos euros en la pública y los ocho mil en la privada, lo que explica que en este segundo modelo educativo nunca haya fracaso escolar ni alumnos que repitan curso. Los docentes universitarios que lo imparten lo hacen a regañadientes; los docentes de secundaria que tutelan las prácticas reniegan de su utilidad; los alumnos que lo cursan se sienten estafados. En ocasiones, hay cosas que funcionan bien en educación, pero solo por casualidad.

MEMORIA: diario de avances y obstáculos de un curso. Se recogen los resultados y se justifican los fracasos. Hay gente que se las lee, en concreto en los equipos directivos, que no tienen otra cosa mejor que hacer en julio.

MERITOCRACIA: te hacen creer que si eres un fracasado es por culpa tuya.

Te lo hacen creer quienes ya tenían éxito antes de nacer, y también algunos que no son conscientes de que les salieron buenas cartas en la partida de la vida. La meritocracia permite dormir bien a quienes deberían garantizar la compensación educativa y la igualdad de oportunidades sin trampas. Mientras tanto, las estadísticas seguirán demostrando que los pobres nunca se esfuerzan ni merecen el ascenso social.

N

NEE/NEAE: la etiqueta NEE corresponde al alumnado con necesidades educativas especiales, un conjunto dentro de las NEAE, que hacen referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Entre los primeros se encuentran los que tienen algún tipo de discapacidad o trastorno grave de conducta, mientras que los segundos incluyen también a los que manifiestan dificultades específicas de aprendizaje, trastorno de déficit de atención, con o sin hiperactividad, incorporación tardía al sistema educativo, o cualquier otra circunstancia que los hace vulnerables, incluidas las altas capacidades intelectuales.

Hubo un momento glorioso de nuestra historia educativa en el que no existía nada de esto y el nivel en las aulas y en los libros de texto era excelso.

NOMOFOBIA: el miedo irracional a estar sin teléfono móvil ha dado lugar a este palabro, que muchos aplican a esos estudiantes que se ponen violentos cuando les tratas de requisar el móvil por usarlo indebidamente.

Por supuesto, ningún adulto de hoy en día es dependiente del móvil, ninguno lo mira entre clases, ninguno lo usa en las reuniones, en las formaciones o en los claustros, ninguno se vuelve a su casa cuando se le olvida al salir… Eso solo les pasa a los jóvenes.

NOVADORS: encuentro informal de docentes donde se come paella al final.

O

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS): en el año 2015, la ONU

propuso diecisiete objetivos para construir un mundo mejor, objetivos que se han de abordar en las aulas para conseguir una conciencia global de sostenibilidad. Aunque la idea parece buena, en realidad acabará convirtiéndose en el Día de los ODS, algo así como el Día de la Paz, en el que los alumnos de cada comunidad autónoma saldrán disfrazados de Hambre, Guerra, Pobreza, *etc.* como si fuesen nuevos jinetes del Apocalipsis.

OPOSICIONES: las oposiciones docentes constan de dos partes, una de oposición, con exámenes teórico-prácticos, y otra con un concurso de méritos. Se convocan al azar, a veces cada dos años, otras cada siete, lo que tiene como fin desesperar a los aspirantes. También es azaroso el número de plazas ofertadas: lo mismo salen trescientas de tu especialidad, con lo que entra hasta el apuntador, que solo se ofertan quince y hay más tribunales que plazas ofertadas, por lo que no aprueba ni Sheldon Cooper. Hay que explicar bien que nadie aprueba una oposición, es ella la que te elige, y has de estar ahí para hacerlo posible.

ORIENTADOR/A: ojalá alguien explicara a los docentes cómo abordar las dificultades de aprendizaje y diese pautas para hacer más efectivas las clases con alumnado diverso… Bueno, los orientadores lo hacen, pero son gente de la que no te puedes fiar, porque no están todos los días en clase, ni tienen a treinta alumnos, bla, bla, bla… También son los que gestionan el plan de acción tutorial, la orientación académica y profesional y organizan los recursos materiales y humanos destinados a la inclusión educativa. Pero no tienen a treinta alumnos en clase, bla, bla, bla…

P

PÁGINA WEB EDUCATIVA: el ministerio puso a disposición de los docentes la posibilidad de tener páginas personales con recursos educativos *online*.

Después, de manera paralela a los blogs, vinieron los sitios web gratuitos (Googlepages, Sites, Wix…) en los que cabía de todo. El terremoto de las redes sociales acabó con casi todo ello, aunque es fácil encontrar todavía ruinas de recursos en buen estado.

PDC: en la ESO, Programa de Diversificación Curricular, antes también conocido como PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento), y mucho antes también conocido como PDC (los nombres en educación vienen y se van, como las leyes y las olas en el mar). Se trata de intervenciones en grupo para alumnado con un perfil específico de dificultades de aprendizaje que se pueden solucionar adaptando la organización de las asignaturas en ámbitos de conocimiento (el sociolingüístico y el científico-matemático). A pesar de haber quedado demostrada su eficacia a la hora de conseguir que esos alumnos titulen en secundaria, cualquier intento de trasladar a otros niveles y grupos el enfoque de los ámbitos se percibirá como una traición a los principios de libertad de cátedra y de preservación de la quintaesencia de las disciplinas académicas. Suele aplicarse a partir de 2.º o 3.º de la ESO.

PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA (abreviado PT): especialidad del grado de magisterio que, para algunos, tiene algo de milagroso, y a la que se encomiendan todos los casos que se salen de lo normal, como si tuviesen una varita para arreglar trastornos. Se han especializado en la supervisión del alumnado con necesidades educativas especiales o con necesidad de apoyo educativo. Como cada día hay más —alumnado con necesidades, no maestros de PT—, es imposible que atiendan a todos de manera individualizada, por lo que es habitual que trabajen en codocencia con los docentes titulares. No pasa nada por trabajar con ellos en el aula, incluso, en muchas ocasiones, va mejor que sacar a los niños de clase. En todo caso, siempre debería pensarse en qué es lo mejor para los interesados, ¿o es que nadie va a pensar en los niños…?

PIRLS: el Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora evalúa la comprensión lectora de los alumnos en 4.º de primaria.

Sirve de aviso para lo que llegará con PISA.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, que evalúa de forma sistemática lo que los jóvenes saben y son capaces de hacer al finalizar su Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en más de ochenta países del mundo. En realidad, es una prueba diagnóstica que sirve para decir lo mal que estamos o lo bien que están los demás.

PIZARRA DIGITAL: artefacto que sustituye el encerado y la tiza por un proyector y una pantalla, con la posibilidad de interacción a través de dispositivos táctiles. En el inicio de las TIC educativas se pensaba que

iba a revolucionar las aulas, pero básicamente ha servido para proyectar en ella el libro de texto o sus sucedáneos.

PLAN DE ACTUACIÓN PERSONALIZADO (PAP): cada alumno es diverso y, cuando necesita una atención individualizada por cualquier circunstancia, se elabora un PAP, en el que se definen sus necesidades de aprendizaje o de relación y las estrategias para satisfacerlas. Suena tan bien que parece verdad.

PLAN DE DIGITALIZACIÓN: los planes digitales de centro están cobrando un empuje notable a partir de la inyección económica de fondos europeos.

En muchos casos, está permitiendo a los institutos tener buenos ordenadores con deficientes conexiones o buenas conexiones con ordenadores obsoletos. En cuanto a la formación para todo ello, siempre va a destiempo.

PLURILINGÜISMO: es bueno en inglés, pero horroroso en catalán, gallego o vasco. Es ideal dar Historia en inglés, pero discriminatorio impartir clase en la lengua cooficial del territorio. Para algunos, el plurilingüismo nunca es una riqueza, sino una amenaza a su monolingüismo. A partir de ahí, todo mal.

PRÁCTICUM: en infantil y primaria está incluido como asignatura en el grado, lo que permite asistir durante la formación a varios periodos tutelados en colegios. En secundaria forma parte del máster de secundaria, una formación exigida para impartir clase en esta etapa. En este caso, son dos meses de observación e implementación de una unidad didáctica en un grupo concreto. Los tutores de prácticas de los centros de estas etapas no obtienen ninguna compensación ni reducción horaria por esta labor. Son mártires de la pedagogía.

PREZI: imagina que te enseñan un PowerPoint mientras subes en una montaña rusa. Eso es Prezi.

PROFESAURIO: término que pretendía caricaturizar al docente anclado en métodos tradicionales, pero que, con la evolución desbocada y errática de cierta innovación educativa, se ha convertido en una etiqueta de la que muchos se sienten orgullosos. Como cualquier otro concepto acuñado por las masas, se define de modos muy diversos, según el grupo al cual pertenezcas: para los innovadores, el profesaurio es un palo en las ruedas de la evolución educativa, mientras que, para los tradicionales, el profesaurio es un revolucionario que no se pliega a los intereses del

neoliberalismo. Se venden camisetas con el lema: «Soy profesaurio, ¿y qué?».

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: declaración de intenciones de un departamento o de un docente para el diseño, supervisión y evaluación de una asignatura y grupo. Las hay de dos tipos: las de ciencia-ficción y las de terror. Las primeras se ajustan a la ley y recogen todo lo que se debe hacer; las segundas son lo contrario. En ambos casos, casi nadie se las lee, excepto el jefe de departamento que las redactó (quizá hace años) o el supervisor de la editorial de la cual se extrajeron. Se autodestruyen al tocarlas un inspector.

PROYECTO DE DIRECCIÓN: plan de actuación elaborado por un aspirante a director/a para dirigir durante cuatro años un centro educativo. Existen dos modalidades: la creativa-ilusionada, diseñada con rigor y pasión por aquellos que piensan que es posible una Escuela mejor, y la plagio-parcheada, presentada por aquellos a los que les ha tocado presentarse por obligación o por ansias de medrar en el escalafón. Casi todos los proyectos tienen como principal inconveniente la tozuda realidad de un sistema educativo poco proclive a cambios y mejoras. Hay también proyectos que son rimeros de papeles tras los que se esconde un dictadorzuelo.

PSEUDOPEDAGOGÍAS: como en todos los ámbitos de la vida, al calor del negocio educativo han surgido todo tipo de vendedores ambulantes de métodos milagrosos. No es fácil hacer una relación de todos ellos, porque, en ocasiones, no son fraudes, sino teorías no demostradas o enfoques no contrastados científicamente. Las constelaciones familiares, la pedagogía sistémica (y otras con nombre propio), las inteligencias múltiples o los estilos de aprendizaje suelen venderse como teorías pedagógicas, cuando solo son interpretaciones particulares y sin evidencia científica que las avale. Se utilizan a

menudo como argumento contra la innovación educativa, que por su parte trata de evitarlas si no están demostrados sus resultados.

Q

***QUADRIVIUM*:** agrupación medieval de asignaturas (aritmética, música, geometría y astronomía) que, junto con el *trivium* (las asignaturas de

letras, entre las que misteriosamente aparece la lógica), constituyó el primer intento fallido de trabajar por ámbitos, de ahí que el Renacimiento tuviera tanto éxito.

R

RATIO: es el número de alumnos por docente, generalmente referido a cada grupo-clase, en la actualidad situado en unos 25-35, según el nivel. Es la piedra filosofal de la educación, la proporción áurea que permite aumentar el aprendizaje en función de su descenso. Como toda fórmula mágica, más allá de su valor efectivo, lo importante es tener fe en que va a resolver todos los problemas y curar todas las enfermedades.

REGLAMENTO DE FUNCIONAMIENTO DE CENTROS: norma común para el funcionamiento de los centros educativos. En ella se recogen la estructura del centro y la de sus órganos colegiados, las funciones del personal, los aspectos de gestión económica y logística, las actividades educativas, la documentación y planificación organizativa y académica, *etc.* Es otra de esas normas de las que los afectados hablan de oídas sin habérsela leído, y eso que apenas son treinta o cuarenta páginas, menos que cualquier libro que mandamos leer al alumnado.

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO: se trata de la concreción de diversas normas generales con el fin de regular los aspectos fundamentales de la convivencia en un centro educativo. Se aprueba en claustro y Consejo Escolar y acaba siendo el documento al que se apela en caso de conflicto.

En teoría debería ser un documento que guiase hacia modelos positivos de convivencia, pero, por lo general, acaba siendo un recetario de sanciones contra pequeños delitos como beber en clase o empujarse en los pasillos. El apartado del uso del móvil ocupa la mitad del reglamento.

RELIGIÓN (asignatura): en un estado no confesional todavía se mantiene en el sistema público la asignatura de Religión, basada en la catequesis y no en el hecho cultural o histórico que da lugar a las diferentes religiones y creencias. Para solucionar esta paradoja, los diferentes gobiernos se han inventado estrategias absurdas como la «alternativa a la religión» o la

«atención educativa», que básicamente son horas de no hacer nada para que otros reciban doctrina católica. En algún momento, a alguien le pareció buena una huida hacia adelante extendiendo esta asignatura a

otras confesiones, con lo que podría haber en el futuro en los centros educativos más docentes de todos los credos posibles que del resto de asignaturas.

REPETICIÓN DE CURSO: la misma ley que decía que la «permanencia extraordinaria en el mismo curso», más conocida como repetición, era una medida excepcional, una vez agotadas todas las otras medidas de apoyo y refuerzo, decía también que con tres asignaturas suspendidas había que repetir curso, por lo que había centros con grupos enteros de repetidores. Por suerte, ahora esa decisión se deja en manos del equipo docente, que considera si repetir curso va a mejorar en algo el rendimiento o la evolución del alumnado. Por si hay dudas acerca del absurdo de las repeticiones en este país, basta mirar las estadísticas que nos sitúan en los primeros lugares del mundo en cuanto a repetición de curso; de paso, también se pueden revisar los numerosos estudios que demuestran que mayormente repiten los pobres y los que tienen necesidades de apoyo y que, además, no les suele servir de nada.

REQUISITO LINGÜÍSTICO: cualquier funcionario público está obligado a atender a las personas que se expresen en una de las lenguas cooficiales del territorio en el cual está prestando servicio. En educación, esto exige que los docentes, en el desempeño de sus tareas, conozcan y utilicen las lenguas cooficiales en la medida que establezca el proyecto educativo de centro. En el fondo de todas las disputas por este asunto, suele haber una afianzada creencia en que ciertos monolingüismos son como salvoconductos que obligan al resto del mundo a aceptar la superioridad de unos idiomas sobre otros. En realidad, es un problema de adultos midiéndose el ego, ya que los niños y adolescentes no suelen tener el más mínimo problema con el plurilingüismo en territorios con dos lenguas oficiales.

REYES GODOS: MacGuffin educativo por excelencia en el debate sobre tradición y modernidad. Si se habla de la memorística como eje de la Escuela tradicional, se trae a colación la famosa lista de reyes godos, que eran en verdad visigodos, para menospreciar la memoria descontextualizada y sin sentido, más allá de la propia capacidad de retener datos. Pocos profesores vivos quedan ya de ese periodo en el que se recitaban nombres como Alarico, Leovigildo o Sisebuto. Ahora se estila más memorizar otras cosas, como la lista de Pokémon o los nombres en clave de *La casa de papel*.

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN: tabla que permite evaluar diferentes aspectos de un proceso complejo. Se usa mucho para el trabajo por proyectos. Puede tener en sus columnas una escala del uno al tres

(para no complicarte la vida) o del uno al diez (para no complicarte la calificación), y filas de entre tres y doscientos aspectos evaluables. Cuanto más grande, más impresiona en una programación y menos funciona en el aula. Hay quien usa rúbricas hasta para evaluar las veces que va el alumno al aseo.

S

SÁBANA/CUPO: recursos de personal que se proporcionan a los equipos directivos a finales de junio para que preparen el curso siguiente. La sábana o cupo establece las horas totales de docencia de un centro y solo permite mover horas de un lado a otro para cuadrar las necesidades de los grupos y las optativas que se ofrecerán. Es una especie de tetris gigante en el que las piezas son los docentes que encajan en el cómputo horario general. Siempre hay problemas para tapar con la sábana todos los descosidos del centro.

SABERES BÁSICOS: término introducido por la LOMLOE para designar a los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas. Si son básicos, deberíamos pensar que cualquier ciudadano adulto debería tenerlos, así que hagamos la prueba, por ejemplo, de poner un examen de 4.º de ESO de cualquier asignatura a un adulto con estudios básicos para comprobar que lo sabe hacer.

SALA DE PROFES: espacio de reunión informal para los docentes, lugar de paso o de permanencia, según las afinidades con los circunstantes. Tiene zonas delimitadas que conviene no profanar, especialmente si eres un novato. Esas zonas no están marcadas físicamente, pero si sientes una mirada punzante en la espalda, seguro que es una de ellas. A la hora del patio, la sala se convierte en un zoco árabe, pero sin que vendan nada.

SESGO DEL SUPERVIVIENTE: se trata de una percepción distorsionada de la realidad, a partir de la experiencia personal, que consiste en tratar de validar en otros una vivencia en la que el individuo no representa a la generalidad, sino que es un caso particular. Un ejemplo es ese docente de

clase humilde que, con esfuerzo y sacrificio, venció la brecha social y se convirtió en director de instituto. De ello deduce que cualquiera de sus alumnos de compensatoria puede triunfar, si se esfuerza y sacrifica como lo hizo él. Varias falacias confluyen en esta percepción: por un lado, no sabemos si se pueden equiparar los contextos de partida (es decir, la situación sociofamiliar de ambos), ni tampoco tenemos en cuenta el nivel de esfuerzo, que quizá sea muy alto para uno, porque obtuvo resultados, pero bajo para el otro, porque el tiempo no cundió igual; además, que uno triunfase no implica que el resto lo hiciese con

las mismas condiciones, pues tal vez ayudó que tuviera más capacidad de concentración o un cociente intelectual mayor; finalmente, considerar un éxito acabar como director de instituto no merece más comentarios.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: contexto y conjunto de estrategias con las que generar un aprendizaje significativo para un grupo concreto de estudiantes en un momento concreto de sus vidas. Por ejemplo, no sería una situación de aprendizaje proponer a un alumno de primaria que vaya al mercado a comprar quince sandías, ni tampoco que localice el complemento directo de una oración. Son el punto G de la LOMLOE: todos creen conocerlas, pero pocos las activan eficazmente.

***SOFTWARE*:** lo que se insulta cuando no funciona. En los centros públicos suele diseñarse expresamente para que funcione mal.

SUBALTERNOS/AS: en los centros educativos, el subalterno por excelencia es el conserje. Se podría decir que es el poder en la sombra y nada puede funcionar sin su aprobación: mi casa, mis reglas. Los equipos directivos, al comenzar su legislatura, realizan sus ofrendas en el altar de conserjería para garantizarse un desempeño favorable. En su variedad podemos encontrar al afable protagonista de una comedia ochentera o al esquivo sospechoso de un *thriller*. Los chavales los adoran, porque saben que en sus manos está destrozar las fotocopias de un examen o poner boca abajo las páginas impares de un dosier. Se les aprecia mucho en el claustro, por la cuenta que nos trae.

T

TEORÍA DE LAS VENTANAS ROTAS: según un experimento social, se demostró que un coche abandonado en la calle, si las ventanillas estaban rotas,

sufría el mismo vandalismo en un barrio rico que en uno pobre, lo que demuestra que el deterioro visible anima a incumplir con las normas. En los centros educativos se aprecia esto enseguida, ya que, en cuanto no se repara algún desperfecto, los daños van siempre a más. A efectos del sistema educativo, dejar poco a poco sin recursos a la Escuela pública puede llevar a que se convierta en una institución vandalizada y de mero auxilio social.

TIKTOK: vídeos breves con efectos diversos y acompañamiento musical de dudoso gusto y legitimidad, que se comparten en la red social del mismo nombre. A sus perpetradores se les conoce como *tiktokers.* De la misma manera que hoy los *millennials* se avergüenzan de sus publicaciones en Fotolog, Metroflog o Tuenti, llegará el día en que nadie quiera volver a ver sus vídeos de TikTok.

TIMSS: el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias evalúa las competencias cognitivas en estas materias de los alumnos de 4.º de primaria y 2.º de la ESO, aunque en España solo se hace en primaria, para no tener que hacer el ridículo dos veces.

TRASLADO: se obtiene por concurso de méritos, en función de los cursos de formación, de los cargos desempeñados, de las responsabilidades adquiridas. Solo afecta a los funcionarios de carrera, pues los interinos tienen que pedir plaza año tras año, como si fuese su primera vez, que parece romántico, pero no lo es.

TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE: en el afán por poner nombres llamativos a todo lo que se sale de lo normal, a los niños que se portan extraordinariamente mal se les ha colgado esta etiqueta. Hace décadas se corregía en casa con estrategias y objetos contundentes diversos; afortunadamente, la psicología ha permitido eliminar la violencia en su tratamiento.

TRIBUNAL DE OPOSICIONES: la pesadilla de los opositores por tener que enfrentarse a ellos y la pesadilla de los funcionarios por formar parte de ellos. «Que por mayo era, por mayo, cuando hace la calor…», ahí se configura el grupo que ha de juzgar la capacidad y méritos de

un aspirante a docente del sistema público. Se trata de un sorteo que configura un grupo de cinco miembros elegidos al azar, con sus correspondientes suplentes, presidido por un funcionario de confianza designado por la Administración. Para el que suspende, siempre son unos malvados, y para el que aprueba, unos seres celestiales.

TUTOR/A: docentes designados más o menos al azar para ser los responsables académicos de un grupo. En una sesión inicial con el equipo directivo y el departamento de orientación se les facilita unas papeletas que irán usando a lo largo del curso con las familias o en las sesiones de evaluación; en ellas aparecen frases de este tipo: «Son un buen grupo, pero muy charladores», «Tienen que tomar conciencia de que ya no están en… sino en… y tienen que esforzarse más», «Están demasiado confiados y alguno se llevará un susto». Si el tutor/a se toma demasiado en serio su tutela, el resto de los docentes acaba recelando de él o ella, casi como si fuera un padre o una madre.

U

UBERIZACIÓN DOCENTE: apostar por la privatización de la Escuela derivará en un sistema neoliberal en el que la patronal del sector impondrá en sus convenios colectivos condiciones cada vez más precarias y salarios bajos.

La posibilidad de complementar la docencia con tecnologías de apoyo (tutorías en red, *youtubers*, inteligencia artificial, etc.), provocará que haya en las aulas personal cada vez menos preparado y peor pagado, ejerciendo más de cuidadores que de docentes. Solo quien se lo pueda permitir dispondrá de docentes capacitados que funcionarán casi como academias privadas para grupos reducidos. Parece una distopía, pero a veces da la sensación de estar demasiado cercana.

V

VALORES: se habla a menudo de que la Escuela pública ha de fomentar los valores éticos, morales o democráticos (algunos hablan también de religiosos), sin haber definido previamente cuáles son esos valores. En resumen: una Escuela de todos y para todos no puede fomentar valores que excluyan al diferente, que fomenten la segregación, que perpetúen la desigualdad social o que antepongan la violencia al diálogo. A partir de ahí podríamos entendernos, a partir de ahí no tendría sentido una Escuela pública en la que se puedan escoger otros valores distintos o dejar alguno de lado.

W

WEB 2.0: hubo un tiempo en el que se pensaba que los usuarios de la red (y también los docentes) iban a ser a la vez creadores y consumidores de contenidos, todo gratis y en perfecta armonía. Duró poco.

WebQuest: en la época de esplendor de la web 2.0, los profesores innovadores diseñaban tareas en las que se tenían que movilizar estrategias de búsqueda de información en la red, para posteriormente sintetizar lo más importante y responder a preguntas complejas. El crecimiento y mejora de los motores de búsqueda y la aparición de la inteligencia artificial acabaron con ese sueño dorado. Las versiones reducidas de las WebQuests se llamaban cazas del tesoro, para que os deis cuenta de la candidez de aquella época.

WIKI: sitio web colaborativo que surgió al amparo de la web 2.0, en el que se publicaban contenidos diversos. La Wikipedia es el mejor ejemplo, aunque casi todos los profes blogueros tuvieron su wiki para que los grupos de ESO o Bachiller elaborasen antologías, enciclopedias, catálogos, *etc.* El cierre de Wikispaces y de Nirewiki los dejó a todos huérfanos.

Y

***YOUTUBER*:** modalidad de *influencer* especializada en confeccionar vídeos de YouTube. Los *youtubers* educativos pueden ser docentes que han decidido expandir sus clases al entorno digital, con mayor o menor afán de lucro. También hay *youtubers* a tiempo completo que tratan de suplir con gracia e ingenio las tediosas clases de la educación formal, algo que pueden hacer porque no tienen que lidiar con el pequeño inconveniente de compartir tiempo y espacio con centenares de ruidosos niños y adolescentes que no quieren estar ahí sentados escuchándolos.

Z

Z (GENERACIÓN): esos nacidos a finales del siglo XX y que están ya en su fase universitaria, modelo de una generación que ha crecido inmersa por completo en el universo de internet y de los dispositivos móviles. Son también el modelo de lo que se nos acerca en el futuro, dispersos y con habilidades que todavía no sabemos potenciar ni evaluar en la Escuela. Si es verdad lo que muchos dicen de ellos, serán los que nos lleven de nuevo a las cavernas.

Relato

EL OTRO

Me cuesta acostumbrarme a copiar apuntes al dictado. Es una sensación rara, como de hormigueo por los nervios de la mano. El momento de arrancar a escribir resulta motivador y me hace sentir orgullosa de una habilidad tantas veces ensayada en la intimidad: el trazo ligero, el arabesco, levantar y volver a apoyar la pluma y la mancha de tinta digital en la superficie mate de la tableta. En el silencio del aula se escucha la explicación del profesor y por debajo de ella el débil punteo de cientos de plumas que se mueven al compás de un baile sincronizado. Pero, después de tres horas, ese repiqueteo se torna caótico y algunos compañeros levantan la mirada y dejan de escribir, reemplazando el modo apunte por el modo grabación. No es que esté prohibido, pero en los últimos años resulta una falta de educación utilizar los implantes de grabación en clase a no ser con motivos justificados. El profesor continúa sus explicaciones. Creo que se da cuenta de que quedamos pocos prestando atención a su lección. A menudo me cuesta desentrañar el alcance de sus percepciones. No es como nosotros.

Su mirada fija, casi vacía en muchos momentos, su posición hierática, la rigidez de sus articulaciones, la tensión de su rostro serio. Nunca vacila, nunca se equivoca, nunca sonríe. Es una pieza de otro mundo.

A mi lado, Haly se revuelve molesta. Su módulo de comunicación se ha activado inopinadamente y un breve destello asoma bajo la malla que cubre su muñeca. Inclina la tableta y abre la interfaz de vídeo. La cara de Mark asoma en un ángulo. No puedo saber de qué hablan porque pasan enseguida al modo incógnito. Vuelvo de nuevo la vista hacia el profesor, que continúa desgranando su lección en una letanía de datos, causas y efectos. Al acabar la clase, plegamos las tabletas y salimos a un pasillo ruidoso. Muchos compañeros están ocupando los enchufes de datos, cargando sus equipos, charlando en red. Otros caminan intercambiando gestos y voces. Las

exigencias del rectorado en cuanto a comunicaciones en abierto se han hecho notar. Cuentan que no hace mucho, la universidad era un espacio silencioso y un tanto lúgubre, en el que las conversaciones virtuales nos habían llevado a una distancia física insalvable y a un aislamiento casi monacal. Fueron años fríos en los que la oralidad cayó en desuso; años en los que la relación entre el hombre y las máquinas provocó una desconfianza ante la palabra hablada, como si un tono inconsciente de la voz pudiera delatar el bajo linaje del

interlocutor. Dicen que incluso los profesores habían dejado de charlar entre ellos, aunque todos intuían que existía una conexión imperceptible que les permitía comunicarse sin palabras. Estoy en el umbral del aula, buscando entre el gentío a Haly para recriminarle su comportamiento en clase. En cierta manera somos algo parecido a hermanas. Mientras activo el rastreador de identidades, noto un empujón por la espalda y siento un roce extraño en mi mano. Me doy la vuelta y veo que el profesor intenta abrirse paso por la puerta; su mano ha rozado la mía y he notado un escalofrío que nos ha sacudido a ambos. Las miradas se han tocado también, la suya algo menos fría de lo habitual.

—Disculpe, señorita Logan.

—¡Oh! Disculpe usted, profesor Hertz; ha sido culpa mía por quedarme bloqueando la entrada.

El profesor lleva un uniforme ceñido que hace destacar un torso anguloso y unas piernas torneadas que dan a su figura un aire esbelto, quizá demasiado para su edad, aunque, por otro lado, ¿de qué edad podemos hablar? Su perfil destaca entre las siluetas mucho más robustas de los estudiantes y por un momento percibo esa barrera entre su mundo y el mío como un abismo.

—¿Le apetecería comentar conmigo unas dudas sobre la lección de hoy?

—le digo en un susurro que ni yo misma creo escuchar.

—Por supuesto que sí —contesta él.

Echa a andar por el pasillo hacia la sala de ocio. Lo sigo a unos pasos. El rastreador de identidades me señala un punto del patio situado a mi izquierda; allí veo a Haly y a Mark conectados, intercambiando datos.

En la sala de ocio las conexiones están restringidas. No se admite ni entrada ni salida de datos binarios. Los procesos digitales están limitados a las centrales personales. Los módulos de comunicación virtual están bloqueados. Solo se puede charlar, mirar, escuchar…

El profesor y yo nos sentamos en un rincón de la sala, bajo el panel de las viejas televisiones analógicas.

—¿Y bien?

—Tengo muchas dudas acerca del periodo pretecnológico. Cuestiones

acerca de la era del tránsito.

—¿Se refiere al surgimiento de lo que entonces llamaban «inteligencia artificial»?

—Sí. Ha mencionado, por ejemplo, que hubo un tiempo en el que se dudaba del alcance de los ordenadores en los actos cognitivos.

—A finales del siglo XX, los ordenadores seguían siendo accesorios, no lo olvide. A partir del siglo XXI comenzarían a formar parte de estructuras biónicas, pero aún mucho después se mantenía cierto escepticismo en la idea de que máquinas y hombres pudieran convivir en un ecosistema complejo.

—¿Se dudaba de la autonomía cognitiva de los seres artificiales?

—Se dudaba incluso de la existencia de seres artificiales más allá de primitivos robots que ejecutaban procesos automatizados. Tenga en cuenta que ni siquiera se sabía cómo funcionaba el cerebro humano.

—Me ha llamado la atención que mencionase el enconado debate entre quienes sugerían que los profesores nunca podrían ser sustituidos por máquinas y los que declaraban abiertamente que serían ellos los primeros en ser reemplazados.

—En efecto. Había mucha mitificación en cuanto a la capacidad de enseñar y aprender, como procesos exclusivamente humanos. El tiempo ha resuelto el debate, ya ve. Los androides hoy han llegado a las más altas capacidades y con toda seguridad acabarán desplazando a los humanos a tareas de menor responsabilidad.

Intuyo una gota de sudor en su frente y vuelvo a pensar en lo diferentes que somos, en nuestra incompatibilidad. Me gustaría decirle que no debería sentirse tan solo.

—Pero su tarea tiene una gran responsabilidad. Usted selecciona la información, filtra los datos, elige lo relevante, nos guía en el laberinto de flujos comunicativos…

—Llegará el día en que también ustedes sepan hacerlo. Es cuestión de tiempo y ustedes tienen todo el tiempo del mundo, no como nosotros.

Discúlpeme, debo marcharme. Ya sabe, el tiempo…

Al levantarse, su mano vuelve a tropezar con la mía. El tacto no es extraño, sino cálido, de una textura desconocida. Quisiera conectarme

con la central de datos y procesar su composición química, ligada al carbono, pero la sala de ocio es una isla perdida en medio de un universo sináptico.

El profesor se aleja hacia la salida. Con toda probabilidad ya lo estarán esperando en la sala de profesores. Sus amigos, sus colegas… un puñado de humanos cada día más exiguo, cada día más solitario.

Notas

1 Los asteriscos que encontrará el lector a lo largo del libro indican términos que son explicados en el penúltimo capítulo, titulado «Glosario irreverente».

Document Outline

- Dedictoria
- Prólogo. Hilos y laberintos
- Introducción. Ulises desorientado
- 1. Apolo y Aula
- 2. No molestes a Cancerbero
- 3. Prometeo enclaustrado
- 4. Jasón y los argonautas
- 5. Bienvenidos a la isla de Circe
- 6. Hércules contra la adversidad
- 7. Aracne era una madre
- 8. Aprende un poco, Ícaro
- 9. El caballo de Troya de las TIC
- 10. No tientes a Tántalo
- 11. Sísifo en la Escuela
- Epílogo. Aula o jaula
- Glosario irreverente
- Relato. El otro
- Notas
- Créditos